

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos



¿De qué manera un programa de formación docente desarrolla los procesos de reflexión y metacognición que puedan incidir en la práctica del docente?

TESIS que para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

Presenta: **MARTHA ALEJANDRA GUTIÉRREZ GÓMEZ**

Directora **MTRA. LORENA HERRERO SERMENT**

Tlaquepaque, Jalisco. 10 de septiembre de 2018.

Dedicatorias

Agradezco profundamente a:

Mi mamá, donde quiera que esté...

Marco, por acompañarme en este largo, largo camino.

Lorena Herrero, por darme el último empujón, y

A todos los profesores que entregan su vida a la formación de nuevas generaciones.

A todos, de verdad, muchas gracias.

Resumen del contenido

La formación de docentes es una estrategia que muchas instituciones educativas consideran una pieza clave en el logro de sus objetivos, o bien, para incidir directamente en el aseguramiento de la calidad académica. Sin embargo, el impacto que los programas de formación de docentes tienen precisamente en la práctica del profesor, en algunos casos no refiere enriquecimiento ni recreación de sus experiencias. Es por esto que este trabajo se interesa en los procesos reflexivos y metacognoscitivos que se desarrollan en los profesores en servicio y que simultáneamente cursan un programa de formación de docentes.

La formación docente es una actividad a la que se invierte recursos económicos y humanos pero no ha rendido los frutos que debe rendir en términos de cambios en las prácticas de los docentes.

La adopción de un método reflexivo como parte de la formación docente, le da la posibilidad al profesor de tomar conciencia de sus procesos y de ver su práctica desde un enfoque crítico y transformador y es, probablemente, la llave para la resignificación de la docencia. El presente trabajo busca responder la pregunta: ¿De qué manera un programa de formación docente desarrolla los procesos de reflexión y metacognición que puedan incidir en la práctica del docente?

Palabras clave

Formación docente, metacognición, procesos reflexivos.

Índice

Índice.....	1
Introducción.....	2
Capítulo I. Contextualización y problematización	4
El contexto	4
El problema.....	7
Capítulo II. Estado del Conocimiento	11
I. Formación docente	13
Perspectivas y tendencias actuales de la formación docente	16
Modelos de formación	22
¿Qué significa ser docente?.....	23
II. Metacognición.....	26
Desarrollo de la metacognición	27
III. Reflexión.....	31
Toma de conciencia	32
Desarrollo de la práctica reflexiva	34
Docentes reflexivos	38
Capítulo III. Marco Metodológico.....	40
Marco metodológico	42
Técnicas	47
Escenario de la investigación	51
Capítulo IV. Análisis	56
Categoría 1. Mediaciones intencionadas	60
Subcategoría 1.1 Mediaciones que buscan la autorreflexión	61
Subcategoría 1.2 Mediaciones que buscan la reflexión compartida	65
Categoría 2. Monitoreo	68
Categoría 3. Diálogos reflexivos	74
Conclusiones.....	80
Bibliografía	83

Índice de gráficos

Gráfico 1. Organización conceptual del estado del conocimiento	12
Gráfico 2. Organización conceptual de la presentación del marco metodológico	40
Gráfico 3. Relación entre técnicas aplicadas	47
Gráfico 4. Organización conceptual del método utilizado	55
Gráfico 5. Organización del análisis	59

Índice de tablas

Tabla 1. Indicadores para el análisis	58
---	----

Introducción

El docente tiene la gran responsabilidad de enseñar, instruir y educar, por lo que ser docente tiene un significado social fuerte. Su función formadora requiere ser cuidada, apoyada y respaldada con acciones orientadas a un redescubrimiento continuo y al enriquecimiento y recreación de sus experiencias.

Esta tesis da cuenta de un acercamiento a la formación docente, a partir de una investigación con intereses particulares en los procesos reflexivos y metacognoscitivos que se desarrollan en los profesores en servicio, participantes de un programa de formación para docentes. A esta investigación subyace el supuesto de que la reflexión es un proceso que permite a los profesores observarse a sí mismos y conocer cómo es que se mueven en su rol de docentes. También, deja ver que la adopción de un método reflexivo en los programas para formar docentes en servicio los colocará en condiciones para identificar qué hacen, reconocer sus debilidades, sus fortalezas y sus expectativas frente a un grupo y ante los objetivos de aprendizaje de sus alumnos.

Esta tesis se organiza de manera que muestra el desarrollo de la investigación realizada, comienza con el capítulo de contextualización y problematización que aporta un panorama general de qué es lo que se investiga y dónde, se presentan por primera vez los planteamientos que guiaron la investigación.

El segundo capítulo es el estado del conocimiento, una revisión de lo que actualmente se sabe o se ha investigado sobre aquello que se está preguntando. Corresponde a una exploración de lo que teóricamente aporta herramientas para la comprensión de los elementos conceptuales de la pregunta de investigación.

El método con el que se llevó a cabo la investigación se detalla en el capítulo tres, se presenta el diseño metodológico, seguido de las técnicas utilizadas para la recogida de información, así como la perspectiva elegida para analizar la realidad empírica en función de la pregunta de investigación planteada.

El análisis de la información recabada se presenta en el capítulo cuatro, en el que se muestra una categorización de la información obtenida que ayuda a ir respondiendo a las preguntas.

Por último, se presenta un capítulo en el que se integran las conclusiones de todo el proceso de la investigación, de los hallazgos encontrados y las respuestas elaboradas a propósito de lo que se estaba buscando.

Capítulo I. Contextualización y problematización

Este capítulo trata del contexto general en el que surgen los intereses investigativos que originan el presente estudio, se señala el escenario amplio en el que se desarrolla la investigación y después desciende al detalle del problema que se identifica a propósito de la formación docente. Se presenta el planteamiento general de la investigación, los supuestos que la soportan así como las preguntas subsidiarias que aportan un nivel de análisis más fino.

El contexto

Entre las funciones sustantivas que tiene una universidad se encuentra la enseñanza, que se da principalmente mediante la docencia. La actividad docente es polifacética, sumamente compleja porque se va matizando según el paso del tiempo. Cuando se concebía a la educación como la proveedora de un cúmulo de conocimientos, la actividad del docente era la de transmitir tales conocimientos; después la visión se tornó hacia la incorporación del sujeto a la sociedad, entonces la práctica del docente siguió la línea del desarrollo de comportamientos específicos. Diferentes factores políticos, económicos, científicos y sociales son los que orientan el quehacer del docente. Un quehacer que sin lugar a dudas ha tenido un papel social determinante históricamente. Es innegable la influencia del profesor en los procesos formativos, así como su compromiso social; su responsabilidad en la conformación y operación de los proyectos educativos han llevado a pensar en la necesidad de una formación continua que esté en concordancia con las exigencias sociales, científicas y económicas por las que la educación constantemente está atravesando.

Las instituciones educativas han asumido la importancia de que sus profesores se formen permanentemente en la vigencia y pertinencia de conocimientos, así como en las formas de desarrollarlos y de enseñar, con el fin último de lograr una educación acorde a lo que socialmente se ha estipulado como lo ideal en ese determinado momento histórico.

Normalmente en los países latinoamericanos se piensa en grandes proyectos para la formación de docentes en servicio y se hacen fuertes inversiones encaminadas a la actualización y preparación de los profesores. Sin embargo, a pesar de las acciones deliberadas para la actualización y de los diseños de programas estratégicos para profesores en servicio, las condiciones del trabajo docente difícilmente cambian, por lo que la formación de docentes queda como un proceso inacabado, configurándose constantemente de acuerdo a las demandas a las que la educación tiene que ir respondiendo; por esta razón la formación docente es un terreno fértil para la investigación, la intervención y la transformación.

El objetivo de los programas que forman profesores puede ser tan diverso como la cantidad de instituciones educativas que existen, Ferry (1991) señala:

“que la formación a largo plazo no es otra que la finalidad de la institución (...) se trata de actuar de tal forma que los enseñantes asuman sus tareas y su rol, de la mejor manera. Sin embargo, la formación sólo realiza esta última finalidad, proponiendo como una finalidad transitiva el desarrollo personal del enseñante como agente o, mejor dicho, como actor de la institución, y antes que todo como sujeto” (p. 50).

Así mismo lo que persigue la institución está en consonancia con su ideología, su razón de ser y el tiempo sociopolítico por el que atraviesa. Es por ello que analizar la formación docente demanda un acercamiento al contexto institucional específico en que se gesta y se opera, considerando que las diversas acciones encaminadas a la formación continua de docentes le imprimen un sentido particular a su conceptualización.

En una universidad pública obligada a rendir cuentas puntuales sobre sus acciones, la formación docente suele ocupar un lugar importante por la influencia tan radical que tiene en dichas acciones. En la Universidad de Guadalajara se considera a la formación docente como un conjunto de programas organizados de manera tal que atiendan a la planeación, operación y evaluación de planes de

formación, actualización y profesionalización del personal docente, incluyendo la promoción de programas de superación académica, apoyo a la investigación educativa, así como la difusión de los trabajos de investigación. En general es una posición de crecimiento, mejora y superación individual, colectiva e institucional lo que soporta esta concepción de formación docente.

La Universidad de Guadalajara, es una institución pública de educación superior y media superior con presencia en todo el Estado de Jalisco, con una matrícula de más de 260,000 estudiantes y con una planta docente de aproximadamente 16,000 mil profesores; estas dimensiones justifican que las acciones de formación docente se encuentren diversificadas según la distribución geográfica de los centros universitarios y las escuelas de nivel medio.

El trabajo de investigación que se reporta en esta tesis, se desarrolló sobre un programa de formación de docentes dirigido a profesores que se desempeñan en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS). Los participantes del grupo en el que se hizo el estudio, son docentes en servicio de las diferentes escuelas del SEMS, tanto de la Zona Metropolitana de Guadalajara como del interior del estado. Todos son profesionales que imparten asignaturas en el Bachillerato General, con experiencia previa como docentes y también con experiencia en la asistencia a cursos y programas de formación para profesores impartidos por la misma institución.

El escenario en que se desenvuelve este trabajo corresponde a una experiencia particular de un taller de desarrollo de competencias docentes, en el que se participó desde la parte instructora y responsable de la coordinación. El taller tenía objetivos específicos y focalizados al cumplimiento de competencias, sin embargo, se intencionó que de manera paralela se desarrollaran procesos reflexivos y metacognoscitivos con el fin último de que la práctica del docente fuera modificada.

El problema

La decisión de buscar la reflexión en un programa de formación docente obedeció a que normalmente los estudiantes no obtienen los resultados deseados en términos de objetivos de aprendizaje y de cumplimiento del perfil de egreso, que son los resultados que la misma institución espera, y que los profesores suponen que deberán obtener o los que los padres de familia demandan que sus hijos logren.

Se ha creído que gran parte de esos resultados es solo responsabilidad de los estudiantes, por eso se han diseñado estrategias dirigidas a ellos; sin embargo, el otro protagonista que participa en el acto educativo, el docente, ha sido formado por líneas que no forzosamente se dirigen al resultado que se busca en los estudiantes. En programas de formación docente muchos de los cursos versan sobre implicaciones teóricas y sobre adiestramiento disciplinar que pocas veces termina en derivaciones prácticas dentro del aula.

La formación docente corresponde a la línea de acción institucional de un momento específico y no siempre tiene un seguimiento, aunque sea una actividad permanente no se ve como continua, porque el tema de la formación docente históricamente ha estado sujeto a programas de desarrollo que se reinventan con periodicidad determinada.

La formación docente es una actividad a la que se le invierte mucho recurso económico y humano pero que no ha rendido los frutos que se supone debe rendir en términos de cambios en las prácticas de los docentes.

En los programas que ha coordinado quien suscribe esta tesis, ha observado que es muy baja la motivación que presentan los profesores ante cualquier iniciativa de cambio, todas las acciones de formación parece que son percibidas como parte de las actividades de rutina. Los profesores cuentan con un amplio bagaje en el ámbito educativo, tienen un profundo conocimiento disciplinar y una significativa experiencia sobre la práctica docente. Este elemento hace suponer

que puede existir una desvinculación entre todo lo que ya poseen los profesores y lo que proporcionan los programas de formación y actualización.

También se ha observado que la implementación de estos programas impacta poco en el resultado final que es el desempeño de los alumnos, que se sigue perpetuando un mismo sistema institucional de práctica docente y que hay poca intervención que incide en los estudiantes. La pregunta que surge entonces es: ¿Un objetivo de los programas para profesores es formarlos para estar al servicio de la misma institución o para abrir la posibilidad y el espacio a la transformación y a la resignificación de la docencia?

En esta pregunta va implícita la expectativa de lo que debería ser un programa de formación docente; los programas de formación docente pueden dar más de lo que ya han dado y pueden jugar un papel medular en los procesos de la propia institución, pero para lograr esto, lo primero es establecer las condiciones que le posibiliten al profesor la apropiación de sus procesos como docente y como posible agente de cambio.

Entonces, la pregunta sería: ¿Qué es lo que le falta a la formación docente? Queda claro que no es la cantidad de cursos que se le ofertan a un profesor y que tampoco es la calidad o la excelencia que se busque en cada formato de los programas de formación. Los múltiples esfuerzos han seguido una dirección preocupada por adherir elementos académicos a la estructura del profesor y suministrarle datos disciplinarios muy actuales; esos aspectos son poco consistentes en el momento de buscar una práctica que incida en los aprendizajes o el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Lo mencionado hasta aquí justifica el interés por abordar la formación docente desde una perspectiva que además de comprenderla, permita actuar en ella. Por lo que ahí se encontró un área significativa para centrar la investigación a partir de la siguiente pregunta: **“¿De qué manera los programas de formación docente desarrollan los procesos de reflexión y metacognición que puedan incidir en la práctica del docente?”**

Los supuestos que se identifican como subyacentes a este planteamiento son los siguientes:

- En los programas de formación docente dirigidos a profesores en servicio, es necesario un método que les permita hacer conciencia de sus experiencias y de su esquema de trabajo en aislado y en colectivo.
- Si se adopta un método reflexivo en los programas para docentes se les posibilitará el reconocimiento de lo que hacen, sus insuficiencias, sus fortalezas y sus expectativas frente a un grupo y ante un objetivo de aprendizaje.
- Si los profesores reflexionan metacognoscitivamente sobre sus prácticas pedagógicas se posibilita la movilización de las mismas y por tanto, un cambio en su quehacer docente.

Es a partir de estos supuestos y buscando un acercamiento a lo que puede responder a la pregunta general de la investigación, se plantean las siguientes preguntas subsidiarias:

1. ¿Cómo el docente establece enlaces entre el análisis personal y los análisis de los otros profesores sobre los procesos y procedimientos que sigue en su práctica?
2. ¿Qué actividades – mediaciones- precipitan la reflexión dentro de los talleres de formación docente, cuáles son los elementos que posibilitan un entrenamiento que derive en un cambio de las prácticas docentes?
3. ¿Cómo es la relación que se presenta entre la reflexión que logra el docente y la movilización de la práctica?

La primera pregunta ayuda a contestar el planteamiento general de investigación puesto que enfatiza en el análisis con el otro (en este caso colega) como elemento esencial para la reflexión, además alude a que los intercambios y los diálogos compartidos son parte de los métodos que forman a los docentes, ya que el profesorado se va formando en su práctica, en su ser con los otros y no solamente por imposiciones o modelos unidireccionales.

La segunda pregunta tiene que ver con el método que está implícito en los talleres de formación docente, específicamente sobre las mediaciones intencionadas para desencadenar los procesos reflexivos. Se refiere a los elementos que posibilitan un entrenamiento que derive en prácticas reflexivas de los docentes en servicio. No se ven las prácticas, sino que se analiza lo que el docente refiera sobre su propia práctica

La tercera pregunta se refiere al cambio que se supone es factible de presentarse cuando el docente reflexiona en lo que hace y en la forma de cómo lo hace; es decir, a la descripción de la relación de consecuencia o de correlación que hay entre la reflexión del docente y la transformación de lo que hace.

Con esta investigación se busca la transformación en dos vertientes: en el desarrollo de un programa de formación docente y en la práctica de los docentes que cursaron el programa.

La transformación del programa tiene que ver con el uso de un enfoque reflexivo como parte de su metodología, suponiendo que este enfoque puede propiciar un mayor impacto del programa que se cursa, causando así la transformación de la práctica, tiene que ver con ese impacto que se logró en los docentes al grado de movilizar su práctica.

Capítulo II. Estado del Conocimiento

Para comenzar a dar respuesta a las interrogantes que soportan esta investigación es preciso contextualizar la pregunta de investigación y mostrar lo que hasta el momento se conoce al respecto.

“¿De qué manera los programas de formación docente desarrollan los procesos de reflexión y metacognición que puedan incidir en la práctica del docente?” Es una pregunta que al desagregarla obliga a construir un marco referencial sobre el estado de la formación docente y los procesos cognoscitivos de metacognición y reflexión.

La comprensión de la naturaleza de la pregunta, demanda hacer una revisión de la literatura que en los últimos tiempos versa sobre los elementos conceptuales que la constituyen, por lo cual este capítulo se organiza en tres apartados.

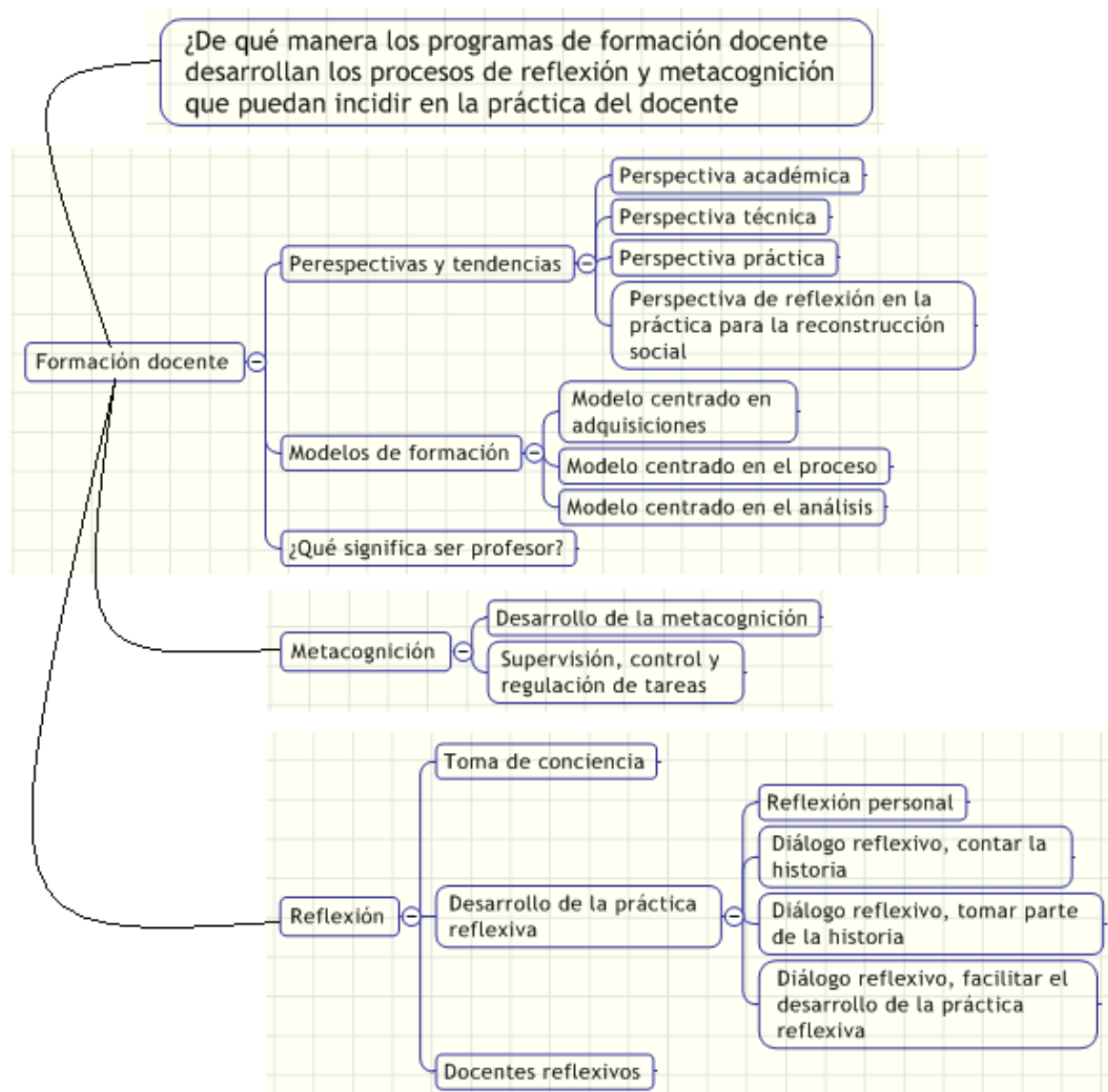
En la primera parte se revisa la concepción de formación docente; sus perspectivas y tendencias, los modelos de formación y un planteamiento general sobre el significado de ser docente.

En una segunda parte se trata la conceptualización del proceso de la metacognición y una descripción de los procesos de supervisión, control y regulación de tareas.

El último apartado hace referencia al proceso de la reflexión, analizando la toma de conciencia como insumo necesario para un posterior pensamiento reflexivo, y termina con el desarrollo de lo que es la práctica reflexiva y algunas consideraciones sobre los docentes reflexivos.

De manera puntual los temas que se revisan en todo el capítulo son los que se observan en Gráfico 1. Organización conceptual del estado del conocimiento.

Gráfico 1. Organización conceptual del estado del conocimiento



Fuente: Elaboración propia.

I. Formación docente

Cuando los sistemas educativos se comenzaron a preocupar por la calidad de la enseñanza, fue imperioso fijar las miradas en sus profesores, puesto que se puso de manifiesto su influencia como agentes mediadores en los procesos formativos, así como su responsabilidad en la conformación y operación de los proyectos educativos; se asumió entonces la necesidad de una formación continuada que estuviera en concordancia con las exigencias sociales, científicas, económicas y políticas por las que la educación constantemente está atravesando.

Los avances de la ciencia, el impacto tecnológico y los cambios sociales llevan a reconocer la necesidad de una periódica actualización en los conocimientos, en las formas de desarrollarlo y de enseñar; esto obliga a pensar en una formación que no quede en los niveles iniciales del profesional docente, esa que lo posibilita socialmente para desempeñarse como tal. A razón de esto es que se asume institucionalmente la importancia de una formación permanente para los profesores en servicio.

En el contexto educativo actual los modelos y tendencias sobre la formación del docente se caracterizan de diversas maneras, a continuación se hace una revisión de la conceptualización de algunos autores sobre el término.

Para Messina (1999) la formación docente es un campo estratégico de la educación actual, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. La formación docente compete a todas las personas que trabajan en educación y no sólo a los profesores, a quienes forman profesores o a quienes trabajan en esa área diferenciada de la educación denominada «formación docente». Está en juego el desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos educativos (educadores, educandos, miembros de la comunidad) y de las instituciones educativas y sociales. La formación docente implica la posibilidad de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial. Messina se centra en

una recuperación que va más allá de la práctica del profesor, que pase hasta por las expectativas, deseos e imposiciones, para entonces derivar en una transformación de su acción docente.

En cambio, Cayetano de Lella (1999), a partir de una integración de diferentes autores, define la formación docente como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales opera desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. De tal manera que este autor enfatiza la adquisición de estructuras de conocimiento de acuerdo a un modo de práctica específica.

Imbernón (2006) después de hacer un análisis de los términos más generalizados de la educación de adultos, y de la formación permanente del profesorado, menciona el concepto de perfeccionamiento del profesorado; que según la UNESCO es un proceso educativo dirigido a la revisión y la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias.

En lo particular para referir la formación docente, este trabajo se suscribe a esta última concepción, en la que se pone el acento en la movilización, en el cambio que se logra tras la revisión del propio quehacer docente, en la transformación que surge a partir de la toma de conciencia de lo que es y se hace como profesor.

Es interesante fijarse en los supuestos que hay detrás de cada concepción. Mientras que desde un enfoque se trata de capacitar (hacer capaz para el desempeño de algo), para otros enfoques se trata de acompañar el desarrollo de los profesores. Estas definiciones propician las condiciones para cuestionar

por el rumbo de la formación docente en los últimos años; si bien responde a una serie de planteamientos con orígenes macroscópicos que se encuentran en políticas educativas y en los paradigmas de acción, investigación y comprensión de la realidad social, es conveniente dar una revisión por las perspectivas y tendencias actuales de la formación docente.

Perspectivas y tendencias actuales de la formación docente

La formación del profesorado, como lo señalan Gimeno y Pérez (1983), ha constituido un foco de atención primordial, que inicialmente se centraba en las estrategias tendientes a realizar cambios con procedimientos sistemáticos que permitieran hacer frente a la complejidad educativa con garantías de éxito.

Según autores como Doyle (1977), Gimeno-Pérez (2008), Zeichner (1983) la formación docente se enfoca desde diversos paradigmas de la educación, por lo que existen diferentes perspectivas según concepciones filosóficas determinadas que delimitan los conceptos y métodos de la formación docente.

Gimeno y Pérez (2008) apoyándose en los propuestos de Kick y Zeichner, desarrollan cuatro perspectivas básicas que prevalecen en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesorado: perspectiva académica, técnica, práctica y de reconstrucción social. En cada una de ellas establecen enfoques que las caracterizan y tipifican (ITESO, 2006)

A continuación, se retoma la exposición que se hace Pérez Gómez (2008) de cada una de las perspectivas.

a) Perspectiva Académica

Esta perspectiva equipara la función docente como un proceso de transmisión de los conocimientos acumulados por la humanidad. El docente es considerado como un especialista en alguna o varias disciplinas.

En la perspectiva académica se reconocen dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo. El *enfoque enciclopédico* asume la formación del profesor como un especialista en una o varias ramas del saber, cuantos más conocimientos posea, su función de transmisor se enriquece. Al estar puesto el énfasis en el conocimiento académico se da un desplazamiento importante al saber pedagógico y didáctico.

El *enfoque comprensivo* considera al docente como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de su materia. La enseñanza pone el acento en la comprensión de los alumnos, por ello el docente no se ha de conformar con presentar los conocimientos como principios y hechos estáticos.

El enfoque comprensivo apunta al conocimiento de una disciplina y al dominio de técnicas didácticas que ayuden a su transmisión eficaz. En la perspectiva académica la teoría aparece en un lugar privilegiado mientras que la práctica se encuentra subordinada a la investigación científica.

b) Perspectiva Técnica

La perspectiva técnica señala al docente como el responsable directo de la calidad de los productos. El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación.

La racionalidad técnica es la epistemología de la práctica; su antecedente directo es el positivismo. De las leyes y principios generales se extraen normas o recetas de intervención en la práctica.

Schein (1974) distingue tres componentes en el conocimiento profesional: un componente de la ciencia básica o disciplinar (sociología, psicología) en el cual descansa la práctica; un componente de ciencia aplicada (didáctica) desde el cual se derivan los procedimientos cotidianos, y un componente de competencias y actitudes que se relacionan con la intervención y actuación al servicio del cliente.

La relación entre estos componentes es jerárquica y por ende en cada nivel prevalece un status académico. El científico tiene un reconocimiento social superior al del científico aplicado, quien a su vez tiene mayor status que el profesor, quien es reconocido como el técnico de la educación que no necesita acceder al conocimiento científico.

En esta perspectiva también denominada racionalidad técnica se reconocen dos modelos en particular: el de entrenamiento y el de adopción de decisiones.

El objetivo prioritario del *modelo de entrenamiento* es la formación del docente en competencias específicas y observables concebidas como habilidades de intervención bajo la lógica de proceso-producto.

El modelo de *adopción de decisiones* considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor, han de convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán para tomar decisiones y resolver problemas en el aula. En este sentido el profesor utiliza su razonamiento para definir la intervención práctica en función de las situaciones y problemáticas que se le presenten.

c) Perspectiva Práctica

El supuesto que prevalece en esta perspectiva se fundamenta en el reconocimiento que se hace de la enseñanza como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares determinados por el contexto.

El desarrollo del profesor se basa en su práctica y experiencia como el procedimiento más eficaz de su formación. En esta perspectiva se reconocen dos enfoques: el tradicional y el reflexivo. El *tradicional* concibe a la enseñanza como una actividad artesanal que se transmite de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado con una práctica experta del profesor más experimentado.

Elliot (1993) considera que ese conocimiento profesional es tácito e implícito y se usa en la práctica de manera intuitiva, no reflexiva y con una tendencia a la rutina.

En el *enfoque reflexivo* subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica que existe entre el conocimiento científico – técnico y la práctica en el aula a través de un reconocimiento explícito de lo que hace el docente cuando se enfrenta a problemas complejos. Para comprender lo que sucede en su práctica,

el docente ha de dar cuenta de cómo utiliza el conocimiento científico y cuál es su capacidad intelectual para afrontar situaciones inciertas y desconocidas, cómo elabora rutinas, cómo experimenta hipótesis de trabajo, cómo recrea e inventa estrategias, recursos y tareas.

El profesor al intervenir en un medio ecológico complejo se enfrenta a problemas de naturaleza práctica, de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible que no pueden resolverse mediante la aplicación de reglas técnicas o procedimientos didácticos.

Lo importante en este enfoque es la generación de conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas a la práctica es útil para generar transformaciones.

El conocimiento práctico es analizado por Schön (1992) como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Este autor considera que los conocimientos implícitos y tácitos pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante ejercicios de reflexión que implican que el docente se imbuja conscientemente en el mundo de su experiencia, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, intereses sociales. La reflexión supone un esfuerzo sistemático de análisis.

Los conocimientos académicos, teóricos, científicos y técnicos, se consideran desde este enfoque como un instrumento útil a los procesos de reflexión. Y en el contexto de este trabajo se le observa como el proceso de pensamiento que permite el análisis y reconstrucción de significados sobre la propia práctica, en apartados posteriores se profundizará en el concepto de la reflexión.

d) Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Desde esta perspectiva se concibe a la enseñanza como una actividad crítica. El profesor es considerado como el profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender las características específicas de los procesos de enseñanza – aprendizaje a partir del contexto en que la enseñanza tiene lugar. La actuación reflexiva es la que facilita el desarrollo

autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso. Los enfoques que prevalecen en esta perspectiva son el crítico o de reconstrucción social y el enfoque de investigación acción.

El *enfoque crítico* pretende desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa, igualitaria y democrática. Los estudiantes y docentes han de cultivar la capacidad de pensar críticamente; la reflexión se entiende como un prerrequisito para esto. El profesor es considerado como un intelectual transformador con un claro compromiso para apoyar una formación de la consciencia de los alumnos en el análisis crítico del orden social.

Zeichner (1983) afirma que los objetivos de los programas de formación docente tienden a prepararlos a la adquisición de perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y hacia un compromiso ético – político para contribuir a la corrección de esas desigualdades.

Los aspectos fundamentales de los programas de formación de este enfoque son:

- La adquisición del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social.
- El desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica para conocer la parte oculta de la ideología dominante.
- El desarrollo de actitudes que requieren el compromiso político del profesor como intelectual transformador en el aula, escuela y en el contexto social.

Los principales representantes del *enfoque de la investigación – acción* (I-A) son Stenhouse (1993) y Elliot (1990). Para Stenhouse la enseñanza no puede considerarse como una rutina mecánica, sino un arte donde las ideas que se experimentan son reflexivas y creadoras (Gimeno y Pérez 2008, p. 425). Este autor afirma que no puede existir un desarrollo curricular sin el desarrollo profesional del docente, pues es él quien lo construye a través de su actividad intelectual y creadora a partir de un proceso de investigación en el que la reflexión sobre la práctica se utiliza para mejorar la calidad de la intervención.

Desde esta posición no se establece de antemano un método de enseñanza que garantice, en unas circunstancias concretas y para un grupo específico su correcta realización. El único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción en una espiral de ciclos de experimentación reflexiva en donde se entrecruzan momentos de acción y reflexión. Es a través de la Investigación –Acción que los profesores transforman el escenario del aprendizaje (ITESO 2006).

Modelos de formación

Los modelos de formación, a diferencia de las tendencias que se acaban de presentar, son referentes sobre formas de llevar a cabo la formación de los docentes. Las tendencias en cambio son las perspectivas que se comprenden a través del discurso teórico o del desarrollo práctico de las funciones que tienen los docentes, es decir: los modelos son esquemas de cómo implementar la formación y las tendencias marcan el rol que va a tener el docente.

Según Ferry (1991) existen tres modelos de sistemas de formación; modelo centrado en adquisiciones, modelo centrado en el proceso y modelo centrado en el análisis.

a) Modelo centrado en adquisiciones

Formarse es siempre adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación. La noción de formación se reduce entonces a la de aprendizaje. Para este modelo la formación docente implica aprender, adquirir nuevos saberes.

b) Modelo centrado en el proceso

La formación se torna aquí más abierta, va más allá de los aprendizajes del modelo anterior, se centra en el desarrollo personal a través de una serie de experiencias y actividades, requiere un sentido de intervención diferente al tradicional de enseñar y aprender, se da a través de proyectos individuales y en grupos de trabajo.

c) Modelo centrado en el análisis

Este modelo se funda en lo imprevisible y en lo no dominable. El que se forma emprende y prosigue un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de “desestructuración – reestructuración del conocimiento de la realidad”.

El análisis de la información obtenida en el trabajo de campo, se estará suscribiendo al *Modelo centrado en el proceso*, puesto que enfatiza en el

desarrollo personal a través de una serie de experiencias que el mismo docente ha vivido. El taller escenario de la investigación busca el desarrollo de una estructura reflexiva en los profesores, considerando que a partir de ésta se genera una movilización de su misma práctica porque recupera sus experiencias y es de ahí que las recrea, las experimenta de forma distinta.

Ferry (1991, p. 147), respecto de los tres modelos, dice que: 1. la *adquisición de saberes* y de *saberes-hacer*, 2. *experiencias más o menos controladas* y 3. *experiencias analizadas*, son los tres elementos que figuran en toda acción de formación, de acuerdo con configuraciones variables que les otorgan respectivamente significaciones y alcances diferentes. Con la revisión que hasta el momento se ha hecho en relación a las perspectivas y los modelos de la formación docente, resulta necesario analizar el significado de ser docente, puesto que es un concepto que encierra una fuerte carga histórica y social, que ya va determinando la forma de ser docente.

¿Qué significa ser docente?

Hacer referencia a la formación docente, hace inminente la necesidad de revisar la figura del educador y sus funciones en la actualidad, debido a que históricamente la concepción del enseñante se ha transformado de acuerdo a los paradigmas reinantes en cada momento.

Según Coombs (1979) el enseñante es el que supera el anquilosamiento tradicional de su profesión, se convierte en el hombre del mañana capaz, a su vez, de formar personas con cierto talante permisivo, que sepa planificar, ir en punta. De tal manera que para Coombs un profesor es aquel que, en un constante dinamismo, planea su ejercicio y lo revitaliza a cada momento para estar en consonancia con las demandas que la evolución de la educación le va planteando.

Monereo (1998) por su parte plantea una definición interesante, porque precisa al profesor en términos de un ser estratégico, para él es un profesional con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos

cognitivos, sean estos de aprendizaje de los contenidos a enseñar o sean relacionados con su actuación docente.

La idea de regulación implica reflexión consciente y control permanente del proceso de aprendizaje, elementos que se acercan a prácticas metacognoscitivas. Con estas dos visiones el docente se va entendiendo como profesional activo, con capacidades para proyectar su trabajo, proyección que considera la revisión y análisis constante de los procesos que pone en práctica.

Para los efectos del presente trabajo se entenderá por docente o profesor, aplicado de manera indistinta, a un sujeto activo, que inscrito en un ámbito institucional es responsable de conducir, orientar y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que además reflexiona e indaga sobre su propio quehacer, es un profesional analítico en todas los elementos que constituyen su práctica. El sentido que tiene entenderlo así tiene que ver con la concepción de profesor que también se tenía en el desarrollo de la investigación y en el taller en que se llevó a cabo.

También resulta necesario delimitar el término de práctica docente para tener clara la concepción que se suscribe esta investigación. Fierro (1999) la entiende:

“como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros alumnos autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. Este concepto de práctica docente le da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, y no sólo como insumos o productos del mismo. Como sujetos que participan el proceso, los maestros no sólo son responsables de llevarlo a cabo, sino que son también artífices del mismo” (p. 21).

Esta amplia definición ayuda a señalar lo que por docencia se estará entendiendo para los fines que persigue este trabajo; se asume entonces que es la actividad compleja que involucra aristas científicas, técnicas y artísticas y se enmarca en un contexto institucional. Es un ejercicio profesional y no una tarea casual o de entretenimiento. Requiere de una formación especializada, de competencias específicas, de compromiso educativo y de un código ético. Es un ejercicio que demanda actualización constante y una visión prospectiva, con la posibilidad de una recreación continua del proceso.

Esta recreación implica una toma de conciencia sobre el significado del propio trabajo, un reconocimiento de lo que sabe el profesor, de sus debilidades y sus fortalezas cuando se desempeña dentro del aula. Aludir a este conocimiento sobre sí mismo y sobre los procesos cognitivos del docente, hace inminente suponer que se está entrando al campo de la metacognición, y por ser un término polisémico es necesario analizarlo a detalle.

II. Metacognición

Al referir la concepción de formación docente a la que se suscribe este trabajo, se enfatiza la movilización que se logra al tomar conciencia de lo que hace el profesor, que, junto con la idea de reconocer “cómo” es que hace lo que lo hace, se está moviendo en el terreno de la metacognición. Por el sentido reflexivo de la pregunta* resulta necesario adentrarnos a su estudio.

El concepto de metacognición tiene una connotación escurridiza porque puede caber en muchas acciones y procesos, por lo que es necesario distinguir la acepción que mejor refiere los intereses de indagación.

El término fue introducido por Flavell a principios de la década de los 70's. Es el conocimiento que se adquiere del propio funcionamiento cognitivo, y por otro lado se le entiende como los procesos de supervisión y regulación que se ejercen sobre la propia actividad cognitiva cuando se enfrenta a una tarea. Flavell da una definición muy amplia: “se refiere al conocimiento que uno tiene acerca del propio proceso y producto cognitivo o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (1976, p. 232)

Esta definición tiene como antecedente la idea Piagetiana de que el desarrollo no solo implica aumento de la complejidad estructural del sistema cognitivo, sino también el acceso consciente, que iría desde las regulaciones automáticas de la acción, hasta la regulación activa consciente en la que se llega a tomar conciencia de la propia secuencia de acción. (Mateos 2001)

Por otro lado, y circunscrita al paradigma del procesamiento de la información, Brown (1978) define la metacognición como “el control deliberado y consciente de la propia actividad cognoscitiva”, las actividades metacognitivas son los mecanismos auto-regulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas. Para ella la autoconciencia es un requisito indispensable para la regulación.

* ¿De qué manera los programas de formación docente desarrollan los procesos de reflexión y metacognición que puedan incidir en la práctica del docente?

De acuerdo con los autores, la intervención para desarrollar metacognición estaría dirigida a fomentar la introspección e interpretación de experiencias metacognitivas, a partir del conocimiento sobre los procesos cognitivos como un medio para estimular la puesta en marcha de acciones compensatorias. En cambio, si se centra la atención en la propuesta de Brown, estaría enfatizando en intervenir en las estrategias y un entrenamiento en su control deliberado, y es precisamente lo que se va a estar entendiendo para los fines de este estudio.

Desarrollo de la metacognición

Guerra (2003) con respecto al conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, hace referencia a que el sujeto conoce sus capacidades, limitaciones y procesos cognoscitivos que están involucrados en la consecución de un objetivo, realización de una tarea o solución de un problema. Dentro de esta categoría Flavell (1987) distingue tres niveles: conocimientos sobre las personas, sobre las tareas y sobre las estrategias.

Los relativos a personas se refieren a todos aquellos conocimientos (de naturaleza intraindividual, interindividual o universal) que versan sobre la naturaleza cognoscitiva de las personas. De tal manera que, el saber que uno es más hábil para abordar tareas verbales que para realizar tareas de índole espacial, es un ejemplo de conocimiento metacognoscitivo intraindividual, mientras que saber que una persona es más capaz que otra en tareas memorísticas, es un ejemplo de conocimiento metacognoscitivo de tipo interindividual porque se comparan las características de personas diferentes. Los conocimientos metacognoscitivos universales son aquellos que se aplican a aspectos presentes en cualquier persona.

El segundo dominio denominado experiencias o tareas metacognoscitivas, son aquellas en que el sujeto experimenta en forma consciente que está llevando a cabo un proceso cognoscitivo, ya sea que se dé cuenta de que lo que está haciendo es una tarea muy difícil, o tener la sensación de que la forma en que la

está llevando a cabo es la inadecuada, o sentir que está muy cerca de alcanzar el resultado esperado, etcétera.

Supervisión, control y regulación de tareas

Mateos (2001) retoma los primeros trabajos de Brown en donde identifica la metacognición fundamentalmente con el control deliberado de la solución de problemas, posteriormente manifiesta la necesidad de establecer una distinción entre dos tipos de fenómenos metacognitivos – conocimiento de la cognición y regulación de la cognición – ya que, aunque ambas formas de metacognición se encuentran estrechamente relacionadas presentan algunas características diferentes. El conocimiento de la cognición al igual que el conocimiento declarativo en cualquier otro dominio de fenómenos es un conocimiento explícito y verbalizable, relativamente estable, falible en la medida en que se posean ideas erróneas, y surge de forma tardía en el desarrollo ya que requiere que el sujeto considere sus propios procesos cognitivos como objetos de pensamiento y reflexión. La regulación de la cognición en cambio se considera más inestable y dependiente del contexto y de la tarea, menos dependiente de la edad, y difícilmente verbalizable.

Desde una visión sociocultural se hace una distinción entre autocontrol y autorregulación, que bien conviene retomar para poder definir de manera concreta lo que por metacognición se estará entendiendo. Siguiendo a Kopp (1982) el autocontrol es una capacidad para cumplir órdenes y direcciones, “la conducta autocontrolada supone la capacidad de conducirse, cuando las estructuras de apoyo están relativamente ausentes en conformidad con la directiva o con órdenes impartidas desde afuera” (Moll, 1993, p. 156). Por otra parte, la autorregulación se define como la capacidad de proyectar, orientar y supervisar las acciones desde el interior y adaptarlas de acuerdo al cambio de circunstancias.

Entonces autocontrol son las acciones que se presentan como respuesta a una internalización de una petición externa, mientras que autorregulación son las acciones orientadas a un proyecto o un objetivo formulado por la persona misma.

Koop lo puntualiza de la siguiente manera; “la expresión de *autocontrol* quiere decir (...) una flexibilidad limitada en la adaptación de los actos para hacer frente a las exigencias de una situación nueva, y una capacidad limitada de espera y dilación. Se considera, en cambio, que la autorregulación se adapta a los cambios. Es una forma de control claramente más madura, y presuntamente requiere el empleo de la reflexión y de estrategias (1982, p. 207).

De tal manera que la metacognición entendida como control de la propia actividad cognitiva, hace referencia a procesos tanto de supervisión como de autoevaluación del propio conocimiento y de la propia actividad cognitiva cuando se realizan tareas de aprendizaje o de solución de problemas. Es evidente que la regulación es consecuencia de la supervisión, puesto que “la regulación efectiva de la actividad cognitiva necesita de la información sobre el estado actual de la misma” (Mateos, 2001, p. 69).

Si se ha asumido que la formación docente tiene como fin último la transformación y que dicha transformación inicia con la toma de conciencia de lo que se es y se hace como profesor, entonces se establece una relación directa entre la reflexión y el proceso de formación, puesto que un propósito de esa formación sería tal como lo menciona Fierro (1999,) desarrollar la capacidad para reflexionar sobre la propia experiencia, hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica.

Si como resultado de la supervisión que se hace del propio conocimiento se observa que el progreso hacia el objetivo es suficiente, se puede decidir continuar con un plan trazado o en su defecto modificarlo; Mateos retoma a Flavell que habla precisamente de esta supervisión de la propia actividad cognitiva, “la interpretación que damos a estas experiencias relacionadas con el progreso hacia las metas es la que conduce a la activación de las estrategias, esto es, a la regulación de la actividad cognitiva.” (Mateos, 2001, p. 70)

En la regulación de los procesos cognoscitivos, se toman en cuenta, por lo general, tres factores: la planeación, la cual consiste en la anticipación de las actividades a realizar; el control, que involucra verificación, rectificación y revisión de la(s) estrategia(s) empleada(s) y; por último, la evaluación realizada antes de

terminar la tarea y que consiste en valorar las estrategias empleadas para saber si han sido eficaces.

Para los efectos del presente trabajo es necesario conocer qué es lo que tiene que hacer un docente para apropiarse de lo que hace, cómo se logra la internalización de su discurso, cómo ellos apprehenden su realidad profesional; el paso inicial para identificar la reflexión y la metacognición será entonces además de reconocer el modelo en el que se mueve la formación docente y las tendencias que tienen detrás los programas, comprender cómo es que hacen lo que hacen y si eso es producto de una realidad alterna fabricada en espacios artificiales como talleres y cursos diseñados expresamente para la formación de profesores.

III. Reflexión

Por último, el apartado a revisarse es el que concierne al análisis de los procesos de reflexión que, aunque ya se han mencionado a lo largo del capítulo, aquí se puntualizarán en su relación con el docente y su práctica reflexiva, por la relevancia que tiene este tema para la comprensión de la pregunta de investigación.

Puede verse en los modelos y tendencias de la formación docente, que se evidencian los procesos de reflexión como recursos que le permiten al profesor volverse crítico de su conocimiento y de sus acciones. La reflexión es, en palabras de Costa (2000), una oportunidad para construir significado desde el propio trabajo. El acto de reflexionar provee la oportunidad para: amplificar el significado del trabajo mediante la visión del otro, transferir significado más allá de la situación en que se logró; hacer un compromiso con la experimentación planificada; documentar el aprendizaje y proveer una base rica en conocimiento compartido.

Dewey (2002) como teórico significativo del enfoque práctico de la formación docente, hace aportaciones a favor de la enseñanza como actividad práctica, en donde considera que el profesor aprende mediante su acción a través de una reflexión crítica y sistemática. Se entiende que esto es enfatizar el análisis de lo cotidiano que a su vez es abrir la posibilidad al reconocimiento de las situaciones y problemas de la práctica, pudiendo interpretarlas de diferentes maneras para transformarlas. “La reflexión de la práctica supone un análisis crítico en el que se reconozcan todos los elementos que se reflejan en ella, desagregándolos, pero sin perder la noción de su totalidad” (Fierro, 1999, p. 25)

Lo anterior implica una formación de conciencia crítica que permita el cambio, la producción de nuevos significados y la recreación de situaciones con fuerte potencial transformador, esto hace inminente la revisión del proceso de llegar a ser conscientes, del proceso de reconstrucción que está detrás para tomar conciencia de una situación o de una limitación o de un conocimiento.

Toma de conciencia

La conciencia se posiciona como requisito necesario e inmediato para el análisis de procesos de reflexión y de metacognición. El mecanismo que está detrás de la toma de conciencia puede comprenderse a partir de que comienza por la persecución de un fin; la conciencia del objetivo a alcanzar, o dicho de otro modo, de la intención como dirección global del acto, y la toma de conciencia de su terminación en fracaso o situación de éxito.

Piaget (1974) señala que el paso de la inconciencia a la conciencia exige una reconstrucción, no es un paso automático, puesto que la toma de conciencia de un esquema de acción, implica una conceptualización, porque la conciencia es en sí una construcción verdadera, que consiste “en elaborar no la conciencia considerada como un todo, sino sus diferentes niveles menos integrados”.

Se entiende pues que la toma de conciencia constituye un proceso muy complejo, y es algo más que una simple iluminación interior. En la conciencia, las semejanzas, pero más las diferencias entre objetos o hechos, tienen un peso particular, puesto que las diferencias son los factores de desadaptación que ocasionan la toma de conciencia.

Desde la perspectiva práctica de la formación docente para comprender lo complejo de la actividad del profesional práctico, Schön (1992) distingue tres conceptos: conocimiento en la acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción.

El *conocimiento en la acción* orienta la actividad humana, se manifiesta en el saber hacer. Este conocimiento puede ser implícito o explícito en el sentido que es fácil reconocer cómo en la vida cotidiana se piensa sobre lo que se hace. El proceso de reflexión en la acción se considera el primer espacio de confrontación empírico de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas que se reconocen en el hacer docente (ITESO 2006).

Carr (1996) subraya que la *reflexión en la acción* implica *reflexión sobre el conocimiento en la acción*, lo que posibilita que el conocimiento tácito se vuelva explícito para ser examinado críticamente. En cambio, la *reflexión sobre la*

acción es el análisis que realiza el docente a posteriori sobre las características y procesos de su propio hacer. Este componente se considera esencial para el aprendizaje permanente que constituye la formación profesional.

Según Dewey (2002) la capacidad para pensar de forma reflexiva es de gran importancia porque libera de actividades puramente impulsivas, es decir el pensamiento capacita para dirigir las actividades con previsión y para planificar de acuerdo a fines específicos, por lo tanto, el pensamiento reflexivo coloca en condiciones de actuar de manera deliberada e intencional.

Una estructura reflexiva posibilita la acción con un objetivo consciente, da la oportunidad de proveer y encaminar las acciones futuras, semejante a lo que sucede en la autorregulación puesto que una estructura reflexiva alberga y funciona con procesos autorregulativos. En el contexto de la práctica docente, la capacidad para anticipar resultados, consecuencias de planes y del diseño de situaciones formativas es necesaria para regular acciones y tener la posibilidad de un control premeditado de las mismas, lo que permite identificar las fortalezas y debilidades de las experiencias de aprendizaje llevadas a cabo y mejorar de manera intencional los métodos de trabajo que se han estado utilizando.

El pensamiento reflexivo aporta la capacidad de desarrollar nuevos significados, esto es producir, inventar, hacer modificaciones intencionales en situaciones y problemas de la propia práctica docente. También entre sus aportes se cuenta que la reflexión confiere una condición diferente a los acontecimientos y objetos físicos, “la gran recompensa por ejercer el poder de pensar está en la ilimitada posibilidad de trasladar a los objetos y acontecimientos de la vida significados originariamente adquiridos mediante análisis intelectual” (Dewey 2002), es de aquí que se desprende el aumento de significados en la vida humana.

El pensamiento reflexivo implica:

- I. Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad moral, en la que se origina el pensamiento, y

- II. Un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad

Para Dewey (2002) lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Según él “la reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera, cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay de que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida de modo tal que justifique la aceptación de esta última”

Estas ideas conducen a pensar que el desarrollo de una estructura reflexiva será entonces el resultado de una integración de experiencias que estén encaminadas al descubrimiento y puesta en práctica de los valores de un pensamiento reflexivo. De aquí se desprende que éste debe ser un componente en la planeación de un programa de formación docente, sin embargo, Dewey señala con un énfasis particular la importancia que tiene el cultivo de actitudes que sean favorables para un mejor uso de métodos de investigación y comprobación; él ejemplifica esto afirmando que el mero conocimiento de estos métodos no basta para saber emplearlos, pues es necesario tener la voluntad para usarlos, “el deseo es cuestión de disposición personal. Pero la mera disposición tampoco será suficiente. Debe haber también comprensión de las formas y las técnicas que constituyen los canales a través de los cuales esas actitudes pueden operar de la manera más provechosa” (Dewey, 2002, p. 42)

Desarrollo de la práctica reflexiva

Para Barnett (1992) la práctica reflexiva es un medio por el cual “se estimula a los estudiantes para que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con todo lo que piensan y hagan ... es un procedimiento reflexivo en el que el alumno se interroga sobre sus pensamientos o acciones. El resultado deseado del aprendizaje de cada uno de los estudiantes es el profesional reflexivo”

Brockban y McGill (2002) en sus trabajos sobre el desarrollo de la práctica reflexiva en estudiantes de educación superior, se preocupan porque sea una práctica intencionada, puesto que se convertiría en un medio para lograr aprendizajes críticamente reflexivos; sobre lo cual ellos consideran que una condición clave para que se produzca ese aprendizaje es que los profesores sean capaces de articular y modelar esa práctica reflexiva ante los alumnos con el fin de que éstos también la desarrollen posteriormente, al respecto señalan:

“La realización consciente de una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla potencialmente y aprender sobre ella. La práctica incluye, en este caso, la enseñanza propiamente dicha, el estímulo del aprendizaje, la investigación, el estudio, el diseño de la asignatura y la dirección de la misma.

Al desarrollar una práctica reflexiva, puedo, como profesional, descubrir, desvelar y articular mi actuación con la visión del aprendizaje que se derive de esa reflexión. Mediante ese ejercicio profesional puedo llegar a comprender el procedimiento de la práctica reflexiva. Al entender y conocer el procedimiento, puedo comunicar esa comprensión, modelarla y, de ese modo, hacerla accesible, como idea y como práctica, a los estudiantes. Como yo mismo desarrollo una práctica reflexiva puedo hablar de ella desde el punto de vista de quien la conoce bien.

Hacer accesible a los estudiantes la práctica reflexiva les permite ser más conscientes de sus propios enfoques de aprendizaje y, por tanto, promover un aprendizaje críticamente reflexivo mediante la reflexión de su práctica, así como el aprendizaje sobre su propio aprendizaje (...) como profesor, mediante la práctica reflexiva, no solo puedo trabajar con los estudiantes sobre su aprendizaje de la disciplina o asignatura que estén estudiando, sino relacionarme con ellos con respecto a lo que aprendan sobre su aprendizaje.”
(Pp 88-89)

Lo anterior supone que una práctica reflexiva tiene que ver con intenciones explícitas -del profesor o instructor para este caso- que la propician, además de permitirle al profesor entrar a un continuo de reflexión-mejora-reflexión.

Para el desarrollo de una práctica reflexiva diversos autores señalan, además de los elementos actitudinales como ya se mencionó, la necesidad de un tipo de preparación específica, puesto que no es una acción que se genere en automático o de manera aleatoria. Brockban y McGill (2002) señalan 4 tipos de aplicaciones para iniciar con una práctica reflexiva.

- a) Reflexión personal
- b) Diálogo reflexivo con otro colega: contar la historia
- c) Diálogo reflexivo con otro colega: tomar parte de la historia
- d) Diálogo reflexivo con otros colegas: facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva.

a) Reflexión personal

Tiene un valor la reflexión en privado sobre la propia práctica, se puede dedicar la atención a lo que se intenta hacer en la clase, para realizarse después y dedicando posteriormente tiempo para reflexionar sobre los acontecimientos. Esto es lo que se denomina reflexión personal sobre la acción después de los hechos. Los profesores intentan considerar el contenido de lo que hayan enseñado, el impacto que crea haber producido en los estudiantes y si ha ocurrido lo que preveía.

También se atiende la forma de presentar y enseñar el contenido, así como las sensaciones que se presentan al momento de la clase. Por lo que la reflexión puede hacerse antes y después de los hechos sobre los aspectos cognitivos (contenidos), conativos (acciones) y los afectivos (sentimientos). El efecto es que el docente estará reflexionando sobre la acción, en relación con los parámetros que él mismo se fije.

b) Diálogo reflexivo con otro colega: contar la historia

Esta autorreflexión es la que se desarrolla a partir de compartir con otro, un colega en el mejor de los casos, lo sucedido en la clase impartida o coordinada. Se trata de recordar la sesión, después de los hechos y contarla a otro compañero, esto sumará las posibilidades de reflexión.

El diálogo posterior a los hechos es útil ya que un compañero puede formular preguntas y señalar puntos relevantes que el mismo profesor no había considerado. Es el diálogo estructurado con un colega, lo que puede revelar algunas razones para examinar ciertas conductas o acciones. El docente con el apoyo o el reto que puede representar el cuestionamiento de un compañero puede intentar mejorar sus clases.

c) Diálogo reflexivo con otro colega: tomar parte de la historia

El profesor elige un compañero que se convierte en parte de la historia emergente del profesor; antes, durante y después de la sesión. Se reúnen ambos antes de la clase para que el profesor exprese qué es lo que desea hacer y cómo lo hará, el compañero aporta ideas. El diálogo es intencionado y consciente. Al final de esta reunión el docente tendrá claridad entre los objetivos que perseguirá y la forma como espera lograrlos, su compañero estará informado de lo que tendría que suceder en la clase a que el compañero asistirá como observador del profesor.

Una vez que ha pasado la sesión de clase, hay una reunión posterior en la que el profesor reflexiona a través del diálogo con su compañero sobre el alcance de los resultados previstos, el compañero proporciona retroalimentación al profesor, según el logro de lo planeado, y además puede informar sobre acciones y situaciones no planeados pero presentes en el desarrollo de la sesión.

d) Diálogo reflexivo con otros colegas: facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva

En este enfoque el profesor se vuelve un facilitador que trabaja en una práctica con formato de seminario, el profesor modela un estilo de facilitación que potencia el desarrollo de la práctica reflexiva en el estudiante.

Los fines que persigue la práctica del seminario son:

1. Desarrollar y reforzar la comprensión y la capacidad de participar en la reflexión sobre la práctica a través del diálogo reflexivo.
2. Desarrollar y reforzar las destrezas de facilitación
3. Que el seminario sea un modelo potencial para el desarrollo de la práctica reflexiva del estudiante.

El seminario se divide en dos sesiones diferentes, en la primera el docente-facilitador hace que los demás experimenten la práctica de la reflexión con información inicial; después y antes de la sesión dos, los docentes del grupo imparten o coordinan una clase, y esta clase es el insumo para la segunda sesión del seminario que se realiza con el esquema del Diálogo reflexivo con otro colega: tomar parte de la historia.

Brockban y McGill destacan la importancia de este enfoque porque un grupo de profesores puede adquirir y reforzar sus destrezas y capacidades para participar en la práctica y el diálogo reflexivos y porque los profesores cuando desempeñan la función capacitadora, practican asimismo su papel de facilitadores, que pueden aplicar también en el contexto de los estudiantes, aquí subyace la suposición de que la reflexión ayuda a la transferencia.

Docentes reflexivos

El interés que las investigaciones en educación han mostrado en los últimos años respecto de la práctica reflexiva, se vincula estrechamente con los esfuerzos por fortalecer a los profesores para un mejor cumplimiento de su labor, tal como señala Fosnot (1989), “un maestro plenamente capacitado es alguien que toma decisiones reflexivas, que encuentra placer en aprender e investigar acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje y que considera el aprendizaje como una construcción, y la enseñanza como un proceso que facilita, estimula y enriquece el desarrollo”

Respecto de los docentes reflexivos Judith Irwin (1987) propuso un método útil para meditar sobre ellos y la práctica que realizan:

“El docente reflexivo/analítico toma decisiones sobre la enseñanza partiendo de una conciencia lúcida y de una consideración cuidadosa de: 1) los presupuestos que fundamentan sus decisiones y 2) las consecuencias éticas, educativas y técnicas que implican esas decisiones. El maestro puede decidir antes de actuar, durante la acción o después de haber actuado. Para decidir adecuadamente, el docente reflexivo/analítico debe poseer un amplio conocimiento del contenido que va a enseñar, de las opciones teóricas y pedagógicas, de las características de cada alumno y de las restricciones que son producto de la situación en el aula, en la escuela o en la sociedad donde ejerce la docencia (p. 6)”

Un docente reflexivo tiene ante todo un pensamiento crítico que lo posibilita para la toma de decisiones, se halla libre de procedimientos rutinarios y actos impulsivos, pueden actuar de forma planificada, deliberada e intencional. Los docentes reflexivos son el elemento clave para los cambios macroscópicos que están demandando los sistemas educativos.

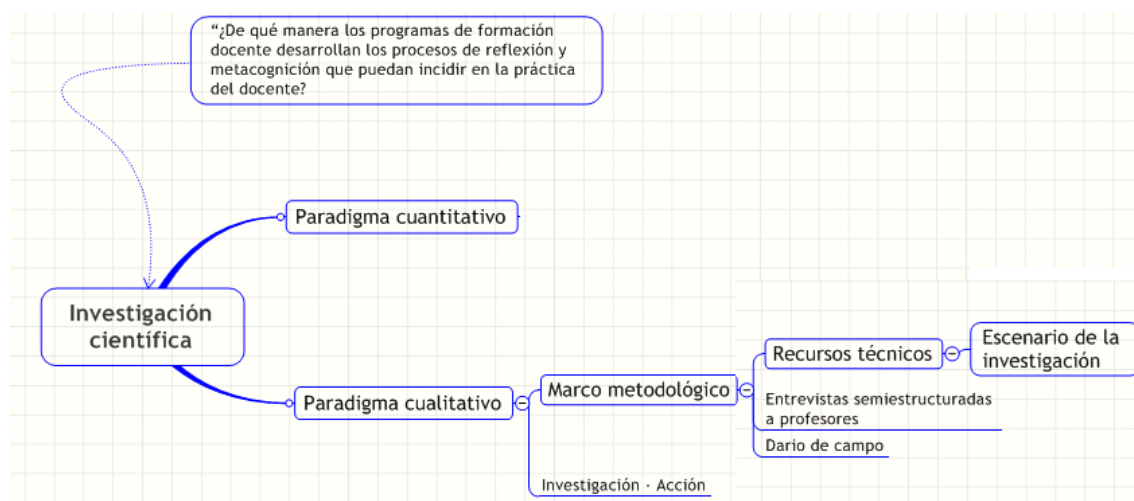
La revisión hecha a lo largo del capítulo da la posibilidad de poder hilvanar los hilos que se han ido dejando, y puntualizar entonces en lo que es un docente reflexivo; aquel que ha desarrollado la capacidad para observarse y escucharse a sí mismo, que puede establecer un diálogo consigo mismo sobre lo que hace y cómo lo hace, se interroga sobre sus acciones e indaga sobre sus procedimientos. Su visión analítica no es un resultado circunstancial ni aleatorio, sino más bien intencionado y autorregulado, debido al desarrollo de procesos metacognoscitivos que se convierten en el medio para una movilización de su práctica, y lograr un impacto mayor en procesos y resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

Capítulo III. Marco Metodológico

En este capítulo se aborda la metodología seguida para la investigación desarrollada. Se comienza por señalar las diferencias fundamentales que presentan los paradigmas en investigación dentro de las Ciencias Sociales, para mostrar el diseño de tipo cualitativo de este estudio. Posteriormente se explican las razones por las cuales este trabajo se circunscribe al marco metodológico de la Investigación - Acción, así como la perspectiva que se eligió para analizar la información que se recabó en función a la pregunta de investigación, y por último, se presenta el escenario en el que se desarrolla la investigación, las técnicas utilizadas para la realización del trabajo de campo, así como la forma en que se analizó la información recabada.

De manera puntual los conceptos que se revisan en todo el capítulo son los que se observan en el Gráfico 2. Organización conceptual de la presentación del marco metodológico.

Gráfico 2. Organización conceptual de la presentación del marco metodológico



Fuente: Elaboración propia

Marco metodológico

La naturaleza curiosa del hombre y el deseo de conocer están relacionados con la necesidad de comprender el mundo en que vive, de aprehender su realidad, lo que lo ha llevado desde tiempos remotos a indagar, a buscar respuestas, a investigar.

Hablar de la comprensión de fenómenos de la realidad y de producción de conocimiento es situarse en el campo de la investigación científica, que históricamente se ha caracterizado por pertenecer a alguno de los dos grandes paradigmas, el cuantitativo por un lado y el cualitativo por el otro.

Para Kunh (1971) la noción de paradigma es la expresión del modo que en un determinado momento tienen una comunidad científica de enfocar los problemas. Pérez (2000) complementa la definición diciendo que es un “conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas. El paradigma como –fuente de métodos, problemas y normas de resolución aceptados por una comunidad de científicos- señala las hipótesis que deben ser contrastadas, el método y la instrumentación necesarios para el contraste.

La investigación de corte cuantitativo se centra en la cantidad y según Dávila (1999) se caracteriza por responder a una serie de pasos sucesivos. Es un proceso en etapas con un criterio lógico entre las premisas y las conclusiones, en donde se constituye un estrecho conjunto de relaciones que para ir de las primeras a las segundas no habrá más que seguir sus estipulaciones. Pérez (2000) por su parte, complementa que solo son objeto de estudio los fenómenos observables, ya que estos son los únicos susceptibles de medición, análisis y control experimental. La búsqueda de leyes se basa en la fiabilidad y validez de los fenómenos empíricos; en que sean reproducibles y replicables, por lo que solo tiene cabida lo objetivo, lo que es medible.

Es una metodología que tiene sus raíces epistemológicas en una postura positivista, aludiendo a la objetividad del conocimiento y el determinismo de los fenómenos.

En cambio, la investigación cualitativa se centra en la cualidad y Dávila (1999) la caracteriza por utilizar la descripción, matizada por diversos enfoques teóricos siendo el investigador el que le da significado y sentido. Este enfoque es de naturaleza abierta y un tanto virtual por lo que cabe lo inesperado.

El proceso de investigación se hace por tareas específicas, no condicionantes unas de otras sino corresponsables. Son los objetos los que marcan el transcurso de investigación cualitativa y se busca la determinación dialéctica del sentido, mediante la penetración en los significados, es decir, el enfoque cualitativo busca la descripción de una parte de la realidad para llegar a la comprensión de su esencia. Por lo que Pérez (2000) señala que en la investigación cualitativa la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, es decir, se tiene un interés en comprender la realidad dentro de un contexto dado, por ello debe captarse como un todo unificado, no puede fragmentarse y no puede dividirse en variables dependientes e independientes.

Es una metodología que tiene sus raíces epistemológicas en la hermenéutica y en el empirismo. “La metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (...) No busca la generalización, sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar a profundidad una situación concreta” (Pérez, 2000, p. 29)

En la educación, circunscrita en las ciencias sociales, casi toda la investigación que refiere se encuentra fundamentada metodológicamente en uno de esos grandes paradigmas.

Mi pregunta de investigación “¿De qué manera los programas de formación docente desarrollan los procesos de reflexión y metacognición que puedan incidir en la práctica del docente?” se refiere a aspectos de interacción, al desarrollo de

estructuras reflexivas y de cambio en el quehacer del profesor. Por la naturaleza de la pregunta, se busca estudiar las cualidades de un método para formar profesores en servicio, describir las acciones y los mecanismos mediante los cuales se desarrolla una estructura reflexiva en los profesores y cómo es que ocurre el proceso de transformación de su práctica y si es que ocurre.

A la pregunta le subyace la reflexión como un proceso que permite a los profesores observarse a sí mismos y conocer cómo es que se mueven en su rol de docentes, también deja ver que la adopción de un método reflexivo en los programas para formar docentes en servicio los colocará en condiciones para saber qué hacen, reconocer sus huecos, sus fortalezas y sus expectativas frente a un grupo y frente a un objetivo de aprendizaje. En la formación docente es necesario un método que le permita al profesor hacer conciencia de sus experiencias y de su esquema de trabajo en aislado y en colectivo.

Todo lo mencionado supone que es en el terreno de la metodología cualitativa en el que se sitúa esta investigación. Esta circunscripción al paradigma cualitativo ya le da dirección a la elección del método específico utilizado dada la pregunta de investigación. Por método se asume la definición que da Pérez (2000) al señalarlo como “el conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad” (p. 18). Por los elementos de la pregunta de investigación el método que brinda mejores condiciones para esa pregunta es el de Investigación – Acción.

Se encuentra que éste es un marco congruente con la pregunta porque la Investigación – Acción es una forma de estudiar, de explorar una situación social, en este caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se presentan como “indagadores” los implicados en la realidad investigada. Al respecto Carr y Kemmis (1988) señalan que la finalidad última de la Investigación - Acción es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza.

La Investigación-Acción (I-A) toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos y rompiendo con la dicotomía separatista teoría/práctica (Rodríguez 1999).

“La Investigación – Acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. Con respecto a este desarrollo, la Investigación – Acción informa el juicio profesional y, por lo tanto, desarrolla la prudencia práctica, es decir, la capacidad de discernir el curso correcto de acción al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas (...) constituye una forma de investigación que reconoce por completo la “realidad” a la que se enfrentan los prácticos en su carácter concreto y su engañosa complejidad. Resiste la tentación de simplificar los casos mediante abstracciones teóricas, pero utiliza e incluso genera teoría para iluminar de forma práctica aspectos significativos del caso” (Elliot, 2000, p. 71)

Según este autor unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo personal en el ejercicio profesional, es un proceso continuo y simultáneo de reflexión respecto de la relación de procesos y productos en circunstancias concretas. Por la naturaleza de la pregunta y el papel como implicada dentro de la realidad a investigar esta es la forma de indagación más congruente con el planteamiento. En esta investigación por un lado la que suscribe esta tesis es participante y por el otro lado investigadora, jugar ese doble rol es una característica de la investigación-acción, así mismo este tipo de metodología es aplicable a la solución de un problema o a la identificación de una situación que se desea cambiar o mejorar, tal es la inquietud con los programas de formación docentes, hacer mejoras que redunden en una movilización de las prácticas de los profesores que se forman.

Por su parte Guerra (1995) sostiene que en la I-A "no es una preocupación principal la obtención de datos o la constatación de hechos de manera única y excluyente (...) Lo prioritario es la dialéctica que se establece en los agentes sociales, entre unos y otros, es decir la interacción continua entre reflexión y acción (...) una visión pragmática del mundo social, donde lo fundamental es el diálogo constante con la realidad para intervenir en su transformación".

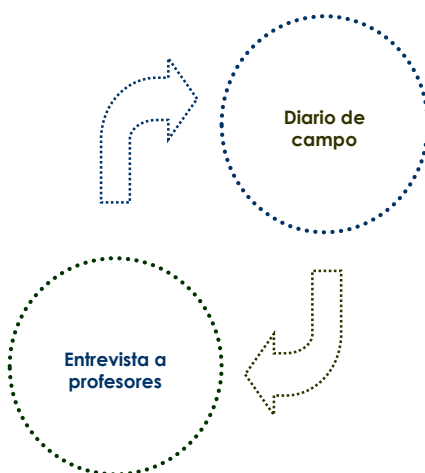
Por lo tanto, la Investigación - Acción ofrece un campo para la transformación, en este caso, a partir del conocimiento propio de las prácticas de formación docente en las que se participa, se quiere incidir en el estado actual de los programas de formación y propiciar una constitución esencialmente diferente. El interés autorreflexivo lleva a centrar este trabajo no el resultado final, sino en el proceso de conocer cómo es que se posibilita que los docentes reflexionen en lo que hacen, es por ello que la metodología cualitativa por la que se optó se enmarca en la Investigación – Acción.

Técnicas

El trabajo de campo de esta investigación implica el uso de técnicas para la recogida de la información sobre todo aquello que dé cuenta de la realidad empírica a estudiar. Las técnicas a utilizar son variadas y procedentes de fuentes diversas. Se está considerando que una “técnica” es el conjunto de procedimientos y recursos de los que se vale el investigador para obtener información sobre la realidad que desea estudiar.

Para poder convalidar datos y encontrar relaciones, se decidió utilizar dos tipos de técnicas, ambas que proveen información para un acercamiento pertinente a la realidad estudiada. Por las posibilidades y limitaciones naturales de cada técnica en relación al diseño de la investigación se optó por hacer entrevistas a profesores y diarios de campo y hacer cruces con los datos que proporcione cada una.

Gráfico 3. Relación entre técnicas aplicadas



Fuente: Elaboración propia

Se reconoce la importancia de otros instrumentos útiles para recolección de información como por ejemplo: video grabación de los docentes impartiendo clases, instrumento que permite un registro textual de lo que sucede, sin embargo, no se consideró porque no es un recurso, que por las condiciones institucionales en que se desarrolla este estudio, que se pueda utilizar

habitualmente como recurso en el seguimiento del impacto de un programa de formación docente ni en el seguimiento de las prácticas docentes.

La pluralidad metodológica es una de las características de la investigación cualitativa, lo que da la posibilidad de cruzar información mediante la triangulación, que en palabras de Sanjurjo (2005) no es la promoción indiscriminada de enfoques sin criterio alguno, sino que permite analizar un objeto complejo desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el conocimiento de la realidad empírica y permitiendo un mayor control de los métodos y las técnicas utilizadas.

Los dos recursos seleccionados (diario de campo y entrevistas) permiten establecer una relación dialógica en lugar de establecer una relación mediante triangulación. Esta relación dialógica se constituye con las ventajas complementarias que cada recurso aporta.

I. Diario de campo.

Es el registro que se hace de observaciones de tipo etnográfico que impliquen descripciones relativamente concretas de los procesos y su contexto, captándolos en su integridad y resaltando sus diversas características y propiedades. (Hammersley y Atkinson 1994). A esta definición Zabalza (1992) agrega que son un recurso de gran potencialidad expresiva porque:

- requieren de la escritura, y el proceso de escribir es multirrepresentacional, integrativo, activo y personal; requiere además una estructuración deliberada del significado y produce un *feedback* auto proporcionado,
- es un recurso que implica reflexión,
- se integra en él lo expresivo y lo referencial,
- la narración es histórica y longitudinal

El diario de campo es un excelente instrumento de recolección de información sobre el desarrollo de las sesiones del taller, además de que permite ir más allá de las acciones explícitas, porque en los diálogos entre profesores se dejan ver sentidos y significados de lo que ellos hacen como docentes.

II. Entrevistas semiestructuradas a profesores

Las entrevistas, del tipo que sean, tienen como común denominador “la transacción que tiene lugar entre buscar información por parte del entrevistador y suministrar información por parte del informante. La entrevista cualitativa apunta a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Sanjurjo, 2005, p 76).

Las entrevistas tienen como objetivo la obtención de información determinada y precisa además de permitir producir información con los señalamientos e interpretaciones del propio proceso vivido. Álvarez – Goyou (2003) además señala que la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias. El propósito de la entrevista es obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos.

La entrevista permite contar con información sobre aquello que no podemos observar personalmente y en consecuencia registrar, pero que otras personas sí observaron o vivieron, también da cuenta de los sentidos y significados que tienen las acciones o prácticas para los implicados.

Las entrevistas fueron de tipo semiestructurado porque había una guía de preguntas en torno a las cuales giró el diálogo entre el profesor y la investigadora. Fueron semiestructuradas para no perder la dirección de lo que interesaba indagar y para que posteriormente se pudiera cruzar información entre lo que los entrevistados dijeron sobre un mismo planteamiento.

Woods (1987) dice que “las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación”. Se escogieron estas técnicas porque se creyó que eran las que daban cuenta de cómo es que el programa de formación docente en el que se participó, podría tener elementos que favorecieran el desarrollo de procesos reflexivos y metacognitivos en los docentes, pero a su vez las entrevistas a esos

mismos profesores podrían dar evidencia de alguna movilización de su práctica como consecuencia de la activación de esos procesos.

Escenario de la investigación

El escenario de la investigación fue el taller de actualización docente denominado “Competencias docentes” dirigido a profesores de nivel medio superior que se encuentran dando clases de bachillerato general en cualquiera de los planteles del Sistema, en lo subsiguiente se estará utilizando la palabra *taller* para referir al escenario de esta investigación.

El grupo estuvo formado por 18 profesores. Diez mujeres y ocho hombres, pertenecientes a las preparatorias tanto metropolitanas como regionales. La participación (inscripción) en el taller no es obligatoria, pero si es de recomendación directa de las autoridades del Sistema de Educación Media Superior, como parte de un programa de formación de profesores de alto rendimiento. Se eligió este grupo como caso de investigación porque es en el que se participó como asesora y por las facilidades para la recolección de material empírico.

La duración del taller fue de 12 semanas y se desarrolló en una modalidad mixta, en la que los profesores asistieron a sesiones presenciales una vez por semana durante 10 semanas, el resto del tiempo el trabajo se hizo mediante un Sistema de Gestión de Aprendizaje, en línea, trabajo mediado por tecnología de información y comunicación.

La participación como asesora se desarrolló en las sesiones presenciales, por lo que los registros se hicieron de éstas. Las entrevistas se hicieron a profesores en servicio que pertenecían a academias diferentes. Fueron dos maestras una de tiempo completo y otra de medio tiempo. Los diarios de campo corresponden a observaciones dentro del salón, en donde solo se encontraban los profesores y la investigadora, y ponen énfasis en las interacciones que se presentan entre profesores e investigadora, así como de los profesores con los otros compañeros profesores, tratando de encontrar los sentidos que tienen sus acciones y la resignificación que le dan después de analizarlas y analizarse.

Se utilizó la técnica de entrevista porque la pregunta de investigación alude a la incidencia que tiene un programa de formación en la movilización de la práctica de los profesores, por lo que resultaba necesario conocer la interpretación que tenían ellos sobre la experiencia del programa.

Se entrevistó a dos profesores que tomaron el taller, las entrevistas se hicieron posteriores al término de todas las sesiones del taller, incluso después al proceso de acreditación. La selección de los entrevistados solo obedeció al criterio de que pertenecieran a academias distintas y que tuvieran la disposición para ser entrevistados, es decir que los profesores impartieran diferentes asignaturas, esto se decidió para disminuir la posibilidad de que la formación inicial de cada profesor y el perfil que tienen por la disciplina a la que pertenecen, de alguna manera, influyera en la conformación de una forma específica de pensar. Se les hizo la petición a tres profesores, uno de matemáticas, otro de seminario de aprendizaje y relaciones humanas y otro de economía. Dos profesores respondieron de manera afirmativa a la petición de entrevistarlos.

Las entrevistas fueron semiestructuradas porque para ambas se propició que el entrevistado hablara de cuestiones específicas, lo que evitaría que se tornara en un diálogo que pudiera aportar poco para lo que interesa en esta investigación.

Las líneas generales que le dieron forma a las entrevistas fueron las siguientes:

- Su experiencia como participante en el taller
- Las acciones o actividades que dentro del taller lo llevaron a reflexionar sobre lo que hace y la forma en como lo hace
- Los aspectos, si es que los hubo, que cambiaron de su forma de dar clase

Para recoger la información, se audio grabaron las entrevistas y posteriormente se hizo la redacción del desarrollo del diálogo que resultó. Una vez transcritas las entrevistas se leyeron buscando esquemas de análisis, y se fueron encontrando elementos que se podrían agrupar en categorías y a partir de estas se fue orientando la interpretación de la redacción de la entrevista.

Respecto de los diarios de campo, se levantaron en ocho de las diez sesiones presenciales del taller de formación docente. Sólo se tomaron 8 sesiones porque tanto la primera como última sesión fueron intervenidas por las autoridades responsables del programa.

Los primeros registros de diarios de campo son de carácter más general, conforme se avanzó en la investigación se enfatizó en el registro de los diálogos entre profesores, por lo que en 3 sesiones se audio grabaron algunos momentos de las sesiones. Esto se hizo porque dentro de su discurso había elementos susceptibles de analizarse porque hacían mención específica de la activación de procesos reflexivos o metacognitivos. Las notas se hicieron dentro de la misma sesión, es decir al momento de que se desarrollaba, esto por el interés de registrar lo que los profesores comentaban que tuviera que ver con aspectos que fueran expresión de la puesta en práctica de procesos de reflexión.

Una vez registrada cada sesión, en formato de segunda columna se analizaron las notas para ir encontrando elementos que pudieran categorizarse por ser de una misma naturaleza o aludir a una misma condición. De acuerdo a esta categorización se inició con el análisis a profundidad.

Se retoma la cita que hace González Sanmamed (1984) por la claridad que ofrece al referirse al análisis de los datos “es el proceso de explorar y organizar sistemáticamente las transcripciones de entrevistas, las notas de campo y otros materiales recogidos, para incrementar la propia comprensión de ellos y posibilitar que se ofrezca a otros lo que se ha descubierto. El análisis implica trabajar con los datos, organizarlos, dividirlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar patrones, descubrir lo que es importante, lo que se va a aprender, y decidir lo que se dirá a los demás”. (Bogdan y Biklen, 1982, p. 145)

El proceso de análisis se comenzó a hacerlo al tiempo en que se realizó el registro de las sesiones del taller. Los materiales que se analizaron fueron:

- Registros de sesiones presenciales
- Entrevistas semiestructuradas a profesores

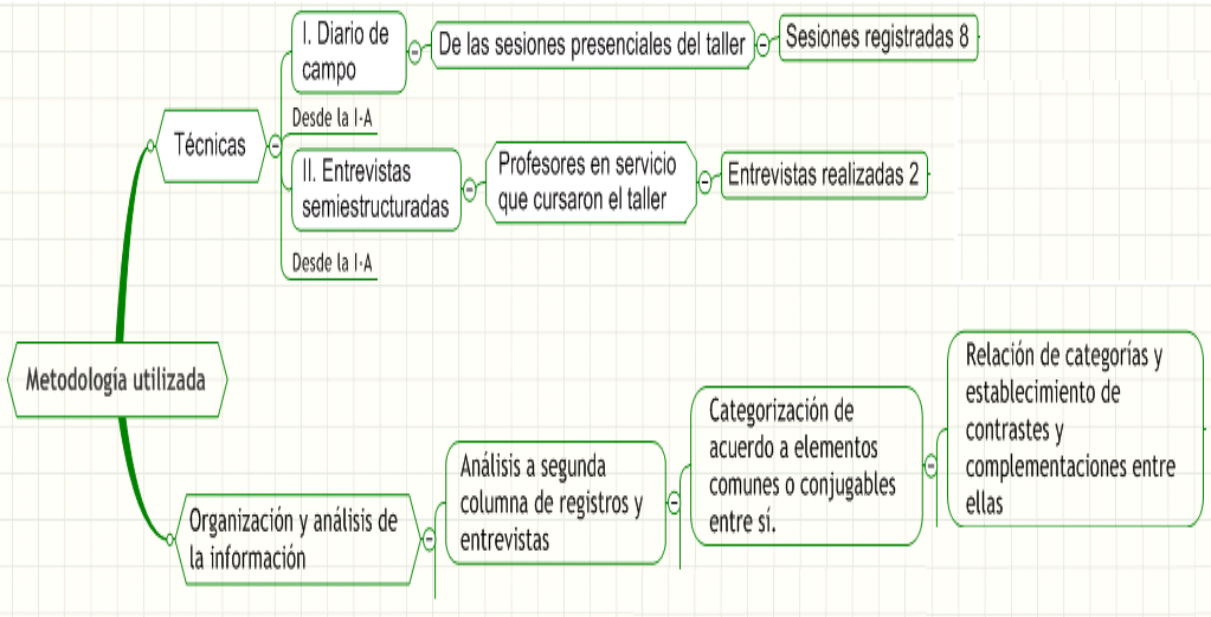
A partir del material mencionado por hacer lecturas exploratorias de cada uno de los registros, al momento que iba marcando las regularidades, repeticiones o elementos que aparecían de manera recurrente y entonces definí las categorías de análisis, que en palabras de Sanjurjo (2005) son “los conceptos o proposiciones que construimos para guiar la lectura y el análisis de los datos que sintetizan aspectos desglosados de los procesos o fenómenos que queremos observar”.

A continuación, se describe el proceso que se siguió para el análisis de la información recabada:

1. Una vez redactado cada registro o transcrita cada entrevista, en los dos tercios izquierdos de la hoja, se fueron señalando bloques temáticos o situacionales que se leían en los registros.
2. En el tercio derecho de la hoja se fueron escribiendo ideas que englobaban esos bloques temáticos, que las describían desde la óptica de las interacciones y la reflexión.
3. Se le puso un nombre a los grandes grupos de bloques temáticos, categorizando lo encontrado.
4. Se buscó lo que caracterizaba a cada categoría, sus atributos y propiedades por lo que contenían y entonces se les dio una definición.
5. Se relacionaron categorías, se compararon entre ellas, se resaltaron sus propiedades, se contrastaron, se subdividieron, se integraron en lo que podrían ser respuesta a las preguntas de investigación.
6. Se concluyó respecto de lo que se encontró al establecer relaciones entre categorías y se integró lo que da respuesta a la pregunta de investigación.

Con lo expuesto en este capítulo se da una visión del método seguido para esta investigación, las técnicas utilizadas por considerarlas pertinentes a la pregunta, así como la óptica mediante la cual se analizaron los hallazgos. A manera de resumen, se presenta el Gráfico 4 se muestra de forma general el trabajo desarrollado

Gráfico 4. Organización conceptual del método utilizado



Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV. Análisis

En este capítulo se describe el proceso de análisis seguido en este estudio, en el que el interés fue un acercamiento a la formación docente desde una perspectiva que permitiera además de comprenderla, actuar en ella. Esta investigación parte de la siguiente pregunta: “¿De qué manera los programas de formación docente desarrollan los procesos de reflexión y metacognición que puedan incidir en la práctica del docente?”

El capítulo que se presenta se ha organizado atendiendo a una categorización que se aproxima a la comprensión de la pregunta general y las preguntas subsidiarias. Por la naturaleza de la pregunta en cuanto a la amplitud de concepciones en la formación docente, el análisis del trabajo del campo se suscribe a un *modelo de formación docente centrado en el análisis*, en el que según Ferry (1991) “quien se forma emprende y prosigue un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de “desestructuración – reestructuración del conocimiento de la realidad”. Es desde esta óptica que se revisó el material recogido.

De la misma manera como esta investigación se suscribe al modelo de formación docente centrado en el análisis, para interpretar la información recabada en el trabajo de campo y de la revisión bibliográfica que se plasma en el estado del conocimiento se abstraen elementos que sirven como indicadores para el análisis.

En la Tabla 1. Indicadores para el análisis, se señalan los elementos claves que diversos autores aportan para este análisis y la forma en que cada uno se convierte en indicador.

Elementos clave para analizar	Indicador
<p>Conocimiento sobre la persona, sobre la tarea o sobre la estrategia (Flavell 1987)</p>	<p>Evidencias de:</p> <p>Las producciones de los maestros en las que se evidencian ante los demás en su forma de trabajar en cualquiera de los tres niveles: él mismo (sus limitaciones o capacidades), sobre la tarea (se da cuenta de lo que hace o el resultado que espera) y la estrategia (la efectividad del procedimiento para la realización de la tarea).</p>
<p>Práctica reflexiva a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión personal - Diálogo reflexivo con otro colega: contar la historia - Diálogo reflexivo con otro colega: tomar parte de la historia - Diálogo reflexivo con otros colegas: facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva (Brockban y McGill 2002) 	<p>Evidencias de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión individual y no compartida. Reflexión compartida mediante diálogo espontáneo - Reflexión compartida planeada y deliberada - Reflexión a partir de modelar (plan de clase)
<p>Para Domingo (2009, p. 37) la práctica reflexiva es un medio por el cual “se estimula a los estudiantes para que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con todo lo que piensan y hagan (...) es un procedimiento reflexivo en el que el alumno se interroga sobre sus pensamientos o acciones.</p>	<p>Evidencias de:</p> <p>Autoobservación y autointerrogación de profesores. Las producciones de los maestros que aludan a una necesidad de verse a sí mismos</p>
<p>En el <i>enfoque reflexivo</i> subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica que existe entre el conocimiento científico – técnico y la práctica en el aula a través de un reconocimiento explícito de lo que hace el docente cuando se enfrenta a problemas complejos (Elliot 1989)</p>	<p>Evidencias de:</p> <p>Análisis y planteamiento de situaciones problemáticas</p>

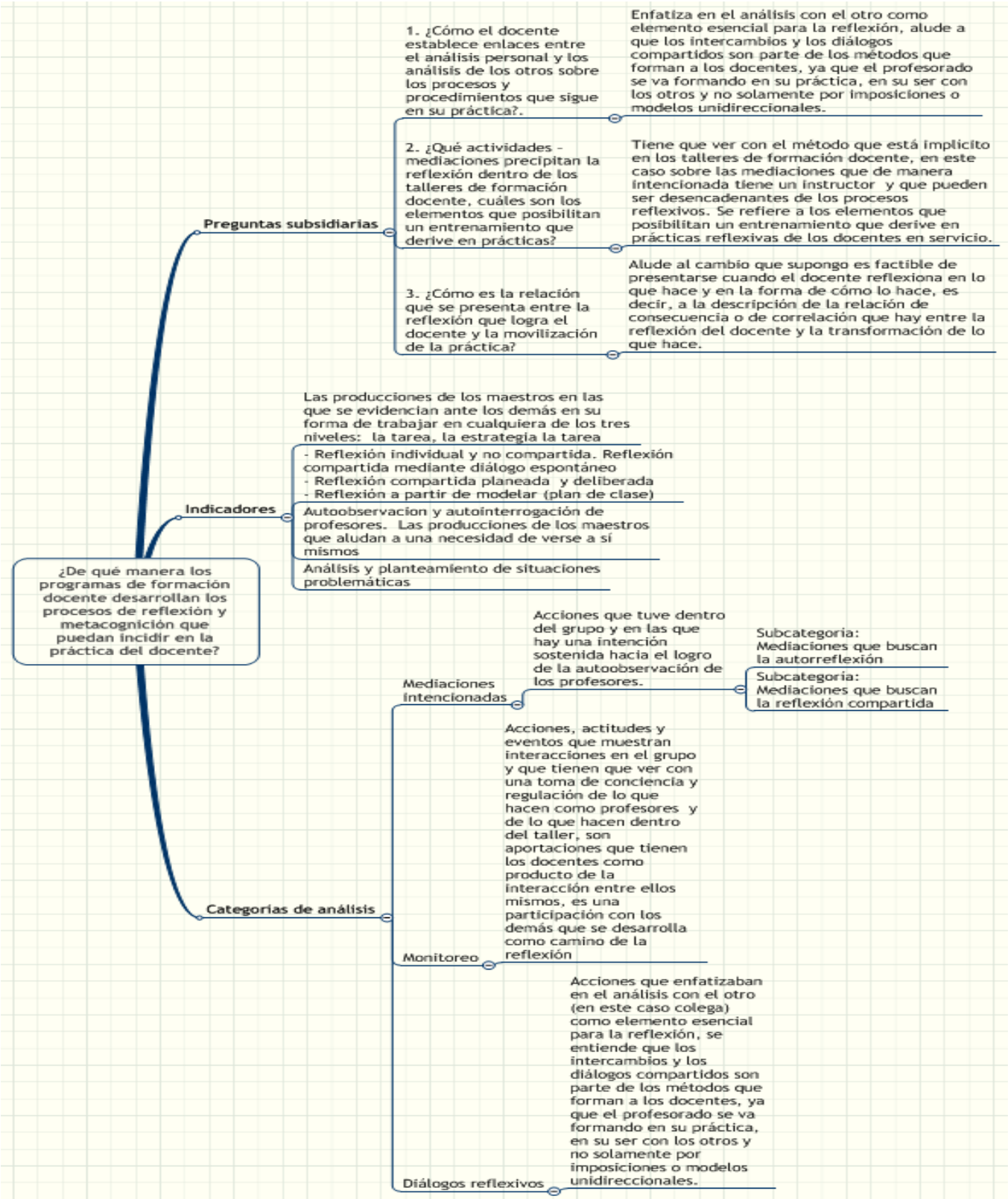
El profesor al intervenir en un medio ecológico complejo se enfrenta a problemas de naturaleza práctica, de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible que no pueden resolverse mediante la aplicación de reglas técnicas o procedimientos didácticos.	Evidencias de: Elaboración de propuestas de solución o de alternativas de acción ante situaciones concretas
---	--

Tabla 1. Indicadores para el análisis

Fuente: Elaboración propia

El Gráfico 5. Organización del análisis, presenta un esquema general en el que se muestra 1) la pregunta de investigación, 2) las preguntas subsidiarias que la acompañan, 3) los indicadores de análisis, y 4) las categorías y subcategorías de análisis que describen las acciones y eventos que repetidamente fueron detectados en los registros levantados y las entrevistas realizadas.

Gráfico 5. Organización del análisis



Fuente: Elaboración propia

A partir de la organización gráfica se presenta a continuación la descripción de las categorías, mismas que se encuentran definidas empíricamente e ilustradas con algunas viñetas tomadas del material analizado.

La categorización intenta organizar las acciones y los eventos que dan cuenta de que se ha desencadenado algún proceso reflexivo en los docentes que cursan el taller.

Categoría 1. Mediaciones intencionadas

La categoría de *Mediaciones intencionadas* es en la que se inscriben aquellas acciones que tuvo dentro del grupo y en las que hay una intención sostenida hacia el logro de la autoobservación de los profesores. Para Domingo (2009, p. 37) la práctica reflexiva es un medio por el cual “se estimula a los estudiantes para que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con todo lo que piensan y hacen (...) es un procedimiento reflexivo en el que el alumno se interroga sobre sus pensamientos o acciones”.

Esta categoría se encuentra estrechamente relacionada con la pregunta subsidiaria *¿Qué actividades – mediaciones precipitan la reflexión dentro de los talleres de formación docente, ¿cuáles son los elementos que posibilitan un entrenamiento que derive en prácticas?* Porque responde directamente con el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo, puesto que se observaron dos tipos de mediaciones por parte del instructor, rol que quien suscribe esta tesis jugó dentro del taller. Estos dos tipos se vienen a convertir en subcategorías:

1.1 Mediaciones que buscan la autorreflexión

1.2 Mediaciones que buscan la reflexión compartida

Subcategoría 1.1 Mediaciones que buscan la autorreflexión

En esta subcategoría se agrupan los elementos que emergen en las sesiones de formación docente como producto de actividades propuestas en la sesión y que los remiten a los esquemas de trabajo propios de su práctica, de su quehacer como profesores. Aquí se circunscriben todas aquellas acciones que como instructora tuve y que aluden a las necesidades o las ventajas de los profesores de verse a ellos mismos; son indicaciones, sugerencias o actividades que los invitan a centrarse en las formas como ellos han trabajado.

Esta necesidad de mirarse a sí mismos puede ser dirigida hacia alguno de los 3 niveles que Flavell (1987) menciona sobre el conocimiento metacognitivo: un conocimiento sobre sí mismos, sobre las tareas que han realizado o sobre las estrategias que han puesto en marcha.

De uno de los diálogos registrados en una sesión, se cita la siguiente frase que llama la atención por lo concreta que es cuando un profesor refiere la necesidad de reconocer cómo es que hacen lo que dicen que se hacen:

- Después de que el instructor pidió que discutieran las formas en como ellos hacen una evaluación continua, en un grupo discutían y hubo un profesor que señaló “Bueno ya, hay que poner como es que le hacemos nosotros”¹

Siguiendo la línea que plantea Flavell, esta expresión alude a la búsqueda de un conocimiento sobre una estrategia que, si bien se acerca a un proceso de reflexión metacognoscitiva, no se cree que lo sea totalmente, puesto que parece que va más encaminada a una toma de conciencia sobre la forma de hacer tal o cual cosa y no sobre la forma de dar cuenta de cómo es que lo hacen.

Piaget (1974, prefacio) señala que el paso de la inconciencia a la conciencia exige una reconstrucción, no es un paso automático, puesto que la toma de conciencia de un esquema de acción, implica una conceptualización, porque la conciencia es en sí una construcción verdadera, que consiste “en elaborar no la

¹ Registro 2, p. 2

conciencia considerada como un todo, sino sus diferentes niveles menos integrados”

Se encuentra que hubo mediaciones que específicamente se encaminaron a una conceptualización de aquello que se ha tomado conciencia, demandas de elaboración que pueden ser ya una aproximación a una reflexión metacognoscitiva.

Las siguientes viñetas son ejemplos que muestran como con instrucciones específicas se va mediando para que conceptualicen formas de actuar que han tenido como docentes ante una situación específica.

- En ese momento les pedí que redactaran la forma en que habían llegado hasta lo que llevaban, como que no fui muy clara en la instrucción porque me preguntaron que si era continuación del trabajo o que si era la conclusión y les señale que lo que estaba pidiendo era que me dijeran por escrito como era que habían hecho la revisión hasta donde iban².
- (...) después les dije y ¿qué es lo que concretamente han hecho con esas necesidades? Comenzaron por decirme que ajustes al programa, les pregunté qué en qué consistían los ajustes al programa, me dijeron que mucho dependía de cómo venía el grupo, que de eso dependía que se centraran mucho o poco en una nivelación de conocimientos. Yo: “y como hacen la nivelación” “cuando la hacen”

T: pues básicamente volvemos a ver los temas que se supone ya deberían de saber, nos ponemos a resolver ejercicios que les sirvan para recordar, unos ahí y otros de tarea y ni modo chiquitos que le busquen.³

Estas viñetas ilustran eventos que denotan acciones que remiten a los docentes a observarse a sí mismos en sus esquemas de trabajo. Y con ellos se puede dar cuenta que se hacen demandas sobre experiencias pasadas, sobre situaciones y problemáticas que sucedieron tiempo atrás, para basar en ellas la práctica de

² Registro 3. p. 3

³ Registro 7. p. 2

la metacognición. Al respecto se encuentra que Brown (1987) señala que la reflexión que está como un enlace entre la metacognición y la cognición, es una acción que lleva un proceso activo de interpretación de las experiencias pasadas de aprendizaje. Esto se entiende como un “ir y venir” del sujeto; entre lo que sabe qué hace y lo que hace para saberlo, se puede decir que es un proceso de retroalimentación de él mismo, se está asumiendo que en un nivel muy primario hay metacognición, el conocimiento que los profesores tienen sobre sus propios procesos en este caso tiene que ver con la estrategia, sobre la efectividad relativa a los procedimientos que se utilizan para el abordaje de una tarea, por lo que está muy relacionada con las características de la tarea y desde luego con las características propias de la persona.

Se encontró que la percepción de una de las profesoras en relación a la toma de conciencia que derivó en reflexión movilizante, tiene que ver con algunas preguntas específicas que se hicieron dentro de las sesiones y se ve a esa reflexión relacionada directamente con lo que Fierro (1999) llama la dimensión personal de la práctica docente, que reconoce al docente como un sujeto con ciertas características que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación.

En el siguiente fragmento de una entrevista realizada a una profesora, se puede ejemplificar lo que se menciona respecto de la toma de conciencia que puede derivar en reflexión movilizante y al mismo tiempo se relaciona con elementos de su esfera personal.

- ... cuando nos preguntaron cuáles son los valores en tu prepa, dije “ah pues cuáles son verdad”, de hecho la mayoría de mis compañeros coincidimos que no los tenemos así claros, intuimos y sacamos por conclusión que los valores son estos, estos, estos, pero no los tenemos determinados, no los hemos platicado de hecho no tenemos ningún programa dentro de la escuela, que tenga que ver con los valores entonces eso a todos nos movió, lo estuvimos comentando (...) comentamos que era necesario, empezar a trabajar a nivel de toda la

escuela no solamente con nosotros si no al nivel del colegio departamental el desarrollo de valores (...) Entonces esa si fue una cuestión que sí, si nos movió porque nos dimos cuenta que era un área importante, desde lo personal me di cuenta que era algo que tenía descuidado, que no lo había integrado, que si lo tenía acá en el discurso y en el pensamiento y en el rollo pero ya en el trabajo cotidiano ya no, en lo que es la experiencia no estaba, entonces eso me movió y también pues resulta que coincidimos con los demás de tal manera que ahorita se está trabajando en una propuesta, si ya con mis compañeros estaban trabajando en una propuesta⁴.

Con esta viñeta se observa como las actividades que dentro del taller tienen que ver con aspectos de la dimensión personal o en este caso, incluso con la dimensión valoral, que da cuenta de “sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones” (Fierro, 1999, p. 35), son actividades potencialmente desencadenantes de reflexión, esto se comprende porque la práctica docente es una práctica humana y el docente es un sujeto que tiene una referencia axiológica a partir de la cual se conduce.

Al respecto se encontró que Monereo (1995) entre los principios generales que sugiere que deberían presidir una didáctica de inspiración metacognitiva con estudiantes menciona que “enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como aprendices”, es decir, a identificar cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, ayudarles a construir su propia *identidad o autoimagen cognitiva*.

Esta idea refuerza la apreciación de lo importante que es trabajar con todo lo que encierra la esfera personal, aunque él señala el trabajo con alumnos, al trabajar con docentes se observó que, en el desarrollo del taller, cuando los profesores se sumergen en ellos mismos, antes de entrar al trabajo de las temáticas propias

⁴ Entrevista 2, p. 3.

del curso, era un buen inicio para lograr reflexiones que se acercaron a la metacognición.

Subcategoría 1.2 Mediaciones que buscan la reflexión compartida

Dentro de esta misma categoría que tiene con ver con las mediaciones que como instructora se tuvieron, se encontraron acciones y elementos que hablan del tipo de actividades mediante las cuales se busca precipitar la reflexión a partir de una organización social que implique el trabajo en forma conjunta, estas actividades son las que se presentan en formato de grupos, ya que esto es lo que les permite conocer la visión del otro y mostrar la personal para posibilitar una amplificación del trabajo y una observación a detalle del quehacer docente.

La siguiente viñeta es ejemplo de la organización social y de la estructura de la actividad, estructura que recurrentemente se tuvo en las sesiones del taller:

- De manera verbal les dije que comentaran al grupo cual era la concepción de evaluación continua que se manejaba en las academias de su escuela. Y les di muy clara la instrucción para hacerlo, fue así:

“Van a nombrar un relator, quien tomará nota de los puntos clave de la discusión y la conclusión o el comentario que integre lo mencionado.

Tienen 15 minutos para discutir dentro de cada subgrupo la concepción de educación continua que se maneja en las academias y 5 minutos para definir como consideran y con qué parámetros en la escuela hacen la evaluación continua.

Una vez alcanzados los 20 minutos, cada equipo tendrá 3 minutos para comentar su conclusión

Cada equipo podrá (en caso de tenerla) hacerle una pregunta al equipo expositor y este las contestará una a una no tomándose más de 2 minutos para cada respuesta”⁵

⁵ Registro 2, pp. 4 y 5

En la viñeta anterior se puede apreciar que con la instrucción se busca establecer un esquema estructural de la actividad colaborativa como la que plantea Jonson y Jonson (1995), porque se asume que la reflexión es un proceso netamente individual pero se ve altamente favorecido por la interacción con los demás. Brockban y McGill (2002) dentro de la tipificación que hacen para el desarrollo de la práctica reflexiva mencionan que “el diálogo reflexivo con otra colega propicia autorreflexión, esa que se desarrolla a partir de compartir con otro, (...) lo sucedido en la clase impartida o coordinada”. Posteriormente se profundizará en los diálogos propiamente, por ahora solo se quiere evidenciar la forma en que comúnmente se pedía la organización del grupo para el trabajo en la sesión, puesto que resultó ser un elemento importante para facilitar interacciones entre los profesores.

Para el caso de estas interacciones, la reflexión compartida que se buscaba no era de lo que habían hecho en una clase previa, sino de la recuperación y análisis de los esquemas con los que trabajan en cada una de sus escuelas.

Ante este tipo de instrucciones (viñeta previa) el grupo responde con una organización que lleva al cumplimiento de lo solicitado, y utilizan herramientas didácticas que según Chrobak (2001) favorecen el desarrollo de la metacognición, él señala que hay herramientas útiles que ayudan a autorregular la actividad mental implicada en la comprensión.

- En todos los equipos comenzó a aumentar la interacción conforme avanzaban en la revisión, en todos estaban utilizando un instrumento del tipo de organizar información para compararla, (matriz de correlación, cuadro comparativo, tabla dinámica)⁶

Esta organización social y la instrucción determinó la manera como trabajaron dentro de los equipos, sin embargo, es interesante rescatar que el uso de un instrumento para organizar lo que se hacía en las diferentes escuelas no se les pidió de manera específica, empero, en todos los equipos hicieron algo

⁶ Registro 3 p. 3

semejante; en conjunto, identificaron una estrategia para organizar y a su vez poder integrar las diferentes aportaciones para lograr una definición que incluyera lo que se hace en las escuelas de los profesores que conformaban cada equipo.

La metacognición requiere saber qué (objetivos) se quiere conseguir y saber cómo se consigue (autorregulación o estrategia), Chrobak (2001) señala que hay herramientas didácticas que favorecen el ejercicio de la autorregulación, que es un componente de la metacognición. Él menciona en particular los mapas conceptuales y la UVE de Gowin, sin embargo, el instrumento (que en general utilizaron) para organizar y después comparar la información es una estrategia que eligieron consciente y deliberadamente para lograr una comprensión mayor del panorama que tendrían al hacer un vaciado de las experiencias de cada escuela y entonces poder establecer los parámetros que incluyeran lo que cada escuela considera.

La intención que estaba sostenida en la mediación sobre este tipo de organización social para el trabajo, solo iba en la línea de que ponerlos a trabajar juntos sobre su quehacer posibilitaría que se desencadenara la reflexión, y parece que sí se logró un tipo de reflexión metacognoscitiva en el nivel de autorregulación del uso de estrategias, de un monitoreo hacia el trabajo que se está haciendo hacia el interior del equipo, se observa que a partir de ahí se pueden establecer enlaces entre un análisis personal y los análisis de los otros sobre los procesos y procedimientos que sigue en su práctica cada profesor. El siguiente extracto de un registro muestra lo que en un equipo se discutía y las conclusiones a las que llegan parece que son una conjugación del análisis que hace cada profesor de lo que sucede en su escuela y de lo que analizan entre todos a propósito de lo que cada uno ha aportado desde su análisis.

- Observé que, en un equipo, hicieron una clasificación de evaluación continua en dos vertientes; 1. al alumno por los aprendizajes logrados y 2. al profesorado por el desempeño. Al respecto comentaban que la evaluación continua en el alumno debe de tener de manera paralela una

evaluación del desempeño docente y que esto debe ser responsabilidad del jefe de academia.⁷

Se retoma lo que dice Costa (2000) al respecto de que el acto de reflexionar provee la oportunidad para: amplificar el significado del trabajo mediante la visión del otro, transferir significado más allá de la situación en que se logró; hacer un compromiso con la experimentación planificada; documentar el aprendizaje y proveer una base rica en conocimiento compartido. Se resalta de esta idea la amplificación de significado mediante la visión del otro y la base de conocimiento compartido, porque al organizar el trabajo en formatos grupales, suponía que el intercambio con los otros, favorecía de alguna manera procesos reflexivos.

En general, en este apartado el interés era mostrar que los datos levantados arrojaron evidencias de que en el taller de formación de docentes hubo mediaciones como instructora, con una intención sostenida y deliberada para que los profesores voltearan a mirarse en situaciones concretas de su práctica docente, independientemente de los contenidos académicos que el taller marcaba como objetivos a alcanzar.

Categoría 2. Monitoreo

La categoría de Monitoreo engloba todas las acciones, actitudes y eventos que muestran interacciones en el grupo y que tienen que ver con una toma de conciencia y regulación de lo que hacen como profesores y de lo que hacen dentro del taller, son aportaciones que tienen los docentes como producto de la interacción entre ellos mismos, es una participación con los demás que se desarrolla como camino de la reflexión.

Los hallazgos que se clasificaron en esta categoría, tienen relación con la primera pregunta subsidiaria de esta investigación *¿Cómo el docente establece enlaces entre el análisis personal y los análisis de los otros sobre los procesos y procedimientos que sigue en su práctica?*

⁷ Registro 2, p. 2

Se encontraron acciones que denotan una activa participación por parte de los integrantes del grupo, acciones que se encaminan a monitorear el trabajo que hacen o que han venido haciendo dentro de sus aulas, es decir a ir verificando su avance y progreso en su programa de asignatura.

El siguiente fragmento de una entrevista hecha a una profesora se muestra como a partir de lo trabajado en el taller ella comienza a observar a detalle lo que sucede cuando implementa una estrategia diferente en su grupo.

- (...) me gustó mucho la manera de trabajar en la que yo ya dejé de explicar porque yo siempre pensaba “no es que yo sí tengo que explicar algo, al menos algo aunque sea introducirlos, decirles algunas cosas”, aunque si estaba muy consciente siempre que lo importante es la actividad del alumno pero siempre yo quería llevar la batuta y ya que después el alumno trabajara, los primeros 20 minutos yo casi siempre hablaba y de ahí en adelante los alumnos trabajaban, pero fue buena la idea de un proyecto más largo que abarque dos, tres, cuatro semanas donde ellos mismos tienen que organizarse para resolver las situaciones, ellos son los que me van a preguntar sus dudas no voy yo a plantear las cosas desde un inicio; ellos inician, ellos se hacen responsables de lo que van aprender nada más plantean dudas eso me parece bien y creo que fue en lo que más he pensado y empezado a trabajar. Si me dijeras una sola cosa esa manera de trabajar fue lo que más me impactó en cuanto a cambiar mi manera de trabajar y en cuanto al impacto que tiene en los alumnos que fue de manera muy positiva.⁸

Esta viñeta se relaciona con el nivel de experiencias o tareas metacognoscitivas, sobre lo que Flavell (1987) menciona que son aquellas en que el sujeto experimenta en forma consciente que está llevando a cabo un proceso cognoscitivo, ya sea que se dé cuenta de que lo que está haciendo es una tarea muy difícil, o tener la sensación de que la forma en que la está llevando a cabo

⁸ Entrevista 1. p. 3

es la inadecuada, o sentir que está muy cerca de alcanzar el resultado esperado. Aquí se aprecia cómo esta profesora al experimentar un cambio en su práctica común va observando, va monitoreando la forma de responder de sus alumnos, además refiere específicamente su conciencia sobre el impacto que el cambio que implementó trajo para sus alumnos.

Con esta viñeta se observa como entonces el taller en momentos sí se desarrolló desde un enfoque reflexivo, que si bien el programa del taller no estaba deliberadamente diseñado para el desarrollo de la reflexión, el supuesto de que favorecer un pensamiento reflexivo al margen de los objetivos que se persiguen en un programa sí facilita una movilización de la práctica, se ve confirmado con evidencias como la que arroja la entrevista realizada.

Esto puede ser una demostración de una práctica reflexiva ya que según Brockban y McGill (2002) “La realización consciente de una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla potencialmente y aprender sobre ella. La práctica incluye, en este caso, la enseñanza propiamente dicha, el estímulo, el aprendizaje, la investigación, el estudio, el diseño de la asignatura y la dirección de la misma”, por lo que se afirma que el taller se pudo mover desde el enfoque reflexivo porque hay indicios de que se comprendía lo que sucedía en la práctica de cada docente, porque tal como lo señalan Gimeno y Pérez (1999) desde la perspectiva práctica de la formación de docentes, el docente “ha de dar cuenta de cómo utiliza el conocimiento científico y cuál es su capacidad intelectual para afrontar situaciones inciertas y desconocidas, cómo elabora rutinas, experimenta hipótesis de trabajo, cómo recrea e inventa estrategias, recursos y tareas”. Se ve cómo esta maestra recreó una estrategia diferente y con eso se cambió su rutina y no fue por una imposición, sino que después de que ella “vio” la forma en que trabajaba un tema, ella decidió experimentar con una metodología diferente.

Por otro lado, también en la misma línea del monitoreo que en los registros se encontraron comentarios de los profesores que dentro de las sesiones del taller aludieron a momentos en que identificaban el alcance de sus decisiones o

acciones. Esto significa que se encontraron elementos que tienen que ver con procesos que regularon que los profesores se condujeran de una u otra forma.

Cuando los profesores discuten sobre aquello que les ha resultado propiciador de aprendizajes o sobre lo que no dará los resultados que están buscando, hay un proceso reflexivo, porque además de que la interacción con los otros es propiciadora de la reflexión, la ponderación y la evaluación que hacen para la toma de decisiones tiene que ver con una supervisión y regulación de las elecciones y su puesta en práctica.

- I: Yo digo que sí es algo integrador, más que reactivo por reactivo
I: Es que no queremos solo un cuestionario, si la acreditación es de competencias, pues que mejor haga un escrito el alumno y lo que realmente diseñamos son los criterios de evaluación.
Y: Y la instrucción, porque así nada mas de “elabora un escrito”?⁹

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, en la regulación de los procesos cognoscitivos, se toman en cuenta, por lo general, tres factores: la planeación, la cual consiste en la anticipación de las actividades a realizar; el control que involucra verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada y; por último, la evaluación realizada antes de terminar la tarea y que consiste en valorar las estrategias empleadas para saber si han sido eficaces. En la viñeta previa se observa como los profesores se están centrando en la planeación, en anticipar lo que el alumno hará, esto tiene que ver con la característica de un pensamiento metacognoscitivo de poder prever acciones para lograr un control sobre los resultados.

Continuando en la línea del monitoreo y la regulación la siguiente viñeta es un fragmento de una conversación que se presentó dentro de un equipo de trabajo e ilustra el tipo de discusiones que se presentan y cómo se demuestran indicios de una crítica reflexiva a una práctica común. Una toma de conciencia del valor

⁹ Registro 1 p.4

que tiene dicha práctica. Según Brown (1987), se quedaría, en el nivel de autoconciencia sin llegar aún a la autorregulación deliberada.

- T: ... esa se evalúa diario
F: la ponemos ¿no? Entonces la asistencia y puntualidad ¿no son?
T: es que si entramos en esos aspectos yo creo que ya no estamos evaluando los aprendizajes
F: si es parte de las clases y es algo que siempre se ha considerado
T: si, y es por eso que terminamos calificando y no evaluando¹⁰

En este ejemplo se logra una toma de conciencia, pero no se da el paso a una autorregulación, debido a que no está evidente una proyección, orientación o supervisión de acciones. Según Koop (1982), “la conducta autocontrolada supone la capacidad de conducirse, cuando las estructuras de apoyo están relativamente ausentes en conformidad con la directiva o con órdenes impartidas desde afuera”. En esta discusión no hay una planificación o un intento de cambio o adaptación, solo hay un reconocimiento de la situación que se analiza, sin embargo, se rescata porque parece enriquecedor identificar en qué aspectos y en qué condiciones es posible *intencionar* con mediaciones específicas el paso de una toma de conciencia a una regulación y colocar al docente ya en el terreno de la metacognición.

También dentro de esta categoría de monitoreo se encontró como en algunas situaciones específicas se logra un tipo de reflexión a partir del establecimiento de enlaces entre lo que conocen muy bien o es del terreno que dominan, tal es el caso del siguiente fragmento de diálogo que alude a la reflexión que se logra cuando ellos al pensar en términos de competencias –puesto que la instrucción era que diseñaran un examen por competencias- los hace pensar en términos de orden de contenidos.

¹⁰ Registro 2 p. 3

- M: No podemos decirle qué va gastar sino lo ha recibido; es lógico si primero ven ingresos e impuestos y luego gasto público, en este orden hay que preguntárselo.

R: Pero el punto es que él no lo vio, el solo la sabe y ya, viene a que se lo acreditemos

M: Si, pero el orden que le demos al examen si debe ser acorde al programa.

R: Está bien, no afecta, lo importante es ver el contenido y agregar los ingresos.

M: En México sí queda implícito ello, con todos los organismos que ayudan a las economías débiles

F: No, no ayudan, hagamos el análisis de ver ¿qué pasó con los bancos?

R: Pero eso ya es profundizar mucho, y no tenemos que revisar los organismos yo creo que solo lo dejamos en gasto público y ya¹¹

Se afirma que hay reflexión detrás de esta conversación porque el pensamiento reflexivo tiene que ver con hacer modificaciones intencionales en situaciones y problemas de la propia práctica docente, como lo menciona Dewey (2002) el pensamiento reflexivo implica:

- III. Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad moral, en la que se origina el pensamiento, y
- IV. Un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad

Para Dewey (2002) lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Según él “la reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera, cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay de que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida de modo tal que justifique la

¹¹ Registro 1 p. 4

aceptación de esta última” En esta viñeta se observa cómo se está buscando una coherencia entre los contenidos, no hay una pregunta expresa por la veracidad pero sí por la pertinencia de organizarlos de una u otra manera para que lo que se planea como acción última (el diseño de un examen) sí derive en el resultado que se ha planteado como la meta: identificar que los alumnos ya cuentan con determinadas competencias.

Categoría 3. Diálogos reflexivos

Uno de los supuestos que subyacen a la pregunta origen de esta investigación es que si los programas de formación docente dirigidos a profesores en servicio, promueven un método que les permita hacer conciencia de sus experiencias y de su esquema de trabajo en colectivo, se verá facilitado el desarrollo de estructuras reflexivas. Por lo que, al momento de analizar los datos, se atendió de manera específica a las acciones que enfatizaban en el análisis con el otro (en este caso colega) como elemento esencial para la reflexión, se entiende que los intercambios y los diálogos compartidos son parte de los métodos que forman a los docentes, ya que el profesorado se va formando en su práctica, en su ser con los otros y no solamente por imposiciones o modelos unidireccionales.

Se encontraron algunos diálogos que tenían como común denominador el desarrollo de procesos reflexivos dentro de la conversación y nuevamente surge la interacción con los demás como elemento facilitador de un análisis reflexivo.

Brockban y McGill (2002) dentro de la tipificación que hacen para el desarrollo de la práctica reflexiva mencionan que “el diálogo reflexivo con otro colega propicia autorreflexión, esa que se desarrolla a partir de compartir con otro, (...) lo sucedido en la clase impartida o coordinada”.

En lo concerniente al análisis de sus diálogos se observó que cuando ellos reconocen una limitación es entonces cuando se genera una reflexión, para ilustrarlo se señala la siguiente viñeta como ejemplo:

- Veíamos que sí lo hacemos todos, a lo mejor no como lo presentó, pero sí partimos por un lado de las necesidades de los alumnos y también comentábamos que a veces nos damos cuenta de su carencias, pero es realmente poco lo que podemos hacer

Instructor: y ¿qué es lo poco que hacen? entonces, ¿por qué eso se convierte en un problema? O ¿cómo subsanan este aspecto?

Hubo risas y contestó una profesora: “huy pues muy buena pregunta y ¿cómo le hacemos?, pues ahora sí que con saliva hacemos todo, por decir no es el caso del profesor –señalaba a un profesor de la escuela de Degollado- pero nosotros hemos tenido grupos de hasta 110 muchachos, a ver, ¿ahí que haces? Es prácticamente imposible detenerte a analizar las necesidades que presenta el grupo, y pues te vas conforme a los núcleos que se tienen que cumplir. Sí se da una repasada muy general pero que va más bien con trazas de recordatorio porque no llega a ser una nivelación y tampoco una detección de necesidades para asesoría específica con cada uno.¹²

Se observa que cuando un profesor se da cuenta de una restricción o limitación es porque ya está reflexionando, y se muestra con ello que el profesor puede estar en lo que Costa (2000) llama el “camino a la reflexión” que consiste en mirar hacia atrás y hacia adentro más que hacia delante y hacia fuera, en este caso los profesores ante la pregunta se vuelcan hacia lo que han hecho frente a una dificultad, piensan en ella y pueden dar cuenta incluso de los alcances que han tenido sus limitadas acciones.

Encontré que el diálogo entre docentes es una herramienta importante para propiciar la reflexión, los conflictos de comunicación que se presentan en una situación que implica negociación y toma de acuerdos entre los participantes puede circunscribirse a una significación social porque según Mugny y Doise

¹² Registro 7 p. 2

(1983) tienen la capacidad de conducir a una re-equilibración en los esquemas de los profesores; señalan que cuando esto sucede los cambios se gestan intermentalmente para ser luego asumidos individualmente

El siguiente fragmento de un diálogo registrado es muestra de un intercambio de opiniones que lleva a una reconstrucción social sobre el significado de hacer propuestas de mejora que difícilmente serán aprobadas.

- Siguieron en la línea de la discusión sobre la pertinencia de los objetivos y escuché un comentario que llamó mi atención porque dijeron: “Pero siendo críticos si todos pensamos igual, pues no se va a cambiar nada, al contrario, le estamos poniendo más, mire si les preguntamos, van a partir de lo mismo que nosotros.”

M: Si, pero ya después lo estarán revisando y ya solo nos dirán como quedó y listo. Así le hicieron a los de matemáticas, me estaba diciendo el profe Ramón que ellos vinieron el lunes y presentaron y estaban todos y eso fue lo que pasó.

A: Y pues ese es nuestro medio. Porque si conmigo llegan y me dicen “revisa esto” y veo que lo hicieron unos profes pues ya como que lo demerito, pienso que por no estar ajenos a nosotros quizá no le damos valor que realmente tiene

M: Si como que le damos más valor a lo externo, por decir yo no quiero que lo revise Avelino, aunque fue mi maestro y es excelentísimo me da miedo que lo vaya a criticar todo. Aunque el que nada debe nada teme, pues es como Ud. dice, si es cierto hay que reconocerlo

A: y fíjese de todas maneras sigue pesando más esa revisión que puede dar alguien que está ajeno, que alguien que no está realmente en la guerra¹³.

Cuando se invita a los profesores a pensar en términos de cambio se alude a una reflexión, que en el caso que ilustra la viñeta se logra porque se amplía el significado del trabajo mediante la visión del otro. Sin embargo, las resistencias

¹³ Registro 4 pp 2 y 3

aparecen y ellos se dan cuenta de eso, reconocen su reacción cuando observan el trabajo de los demás. Miran al otro y tienen conciencia de cómo lo hace y pueden dar cuenta de porqué piensan lo que piensan sobre el trabajo de los demás, al respecto entonces los profesores están sí haciendo un ejercicio reflexivo de metacognición, al reconocer el trabajo del otro y validar o desdeñar los mecanismos por los cuales hace el trabajo.

Siguiendo la idea de los diálogos encontré que cuando hay una narración de algún análisis previo que de manera individual han hecho en el que se generaron interrogantes se presenta una reflexión en el momento en el que se está narrando. Sanjurjo (2005) dice al respecto que cuando los profesores explicitan lo que piensan, especialmente sus dudas, dilemas que se les presentan, o cuentan sus experiencias, eso suele ser “un vehículo para tomar distancia y así convertirlo en objeto de reflexión” (Huberman, en Mc Ewan, 1998).

El siguiente fragmento muestra como en la narración de lo que fue un análisis individual previo, la generación de interrogantes se convierte en un indicador de que se han generado procesos de reflexión.

- Me imaginé la Educación Media Superior como una escuela en donde realmente se iba a aprender y la pregunta fue *¿los alumnos anteriores no aprendían? ¿resultaron más teóricos que prácticos?* Creí que el término de competencia era más bien de moda, pero *¿qué significa? ¿No es ser efectivo es lo que tenemos que hacer preparar a los jóvenes para enfrentarse a la vida, según sus posibilidades? ¿para qué sirve mi trabajo?* para que sepan comprender lo que leen, sepan escribir lo que piensan y lo que pasa en su realidad. El hecho de hablar de competencias debe ser más enfocado a nosotros, antes no se llamaba competencia, pero las obligaciones eran las mismas. Si yo repruebo alumnos y a mí me reprueban entonces *¿qué soy?* No puedo exigir de los demás que sepan más de lo que yo sé. Pero en el nivel medio yo tengo la obligación de saber más¹⁴.

¹⁴ Registro 8, p. 3.

Este tipo de diálogos y narraciones me llevan a pensar en docentes reflexivos que ya desarrollaron la capacidad para observarse y escucharse y pueden establecer un diálogo consigo mismo sobre lo que hacen y cómo lo hacen, se interrogan sobre sus acciones e indagan sobre sus procedimientos.

Esto me lleva a pensar que trabajar con desarrollar procesos reflexivos sin duda, centrarse en la acción y repensar el hecho es un desencadenante, tal como lo menciona Shön, aunque él lo llama “reflexión de la acción”. Sanjurjo al respecto señala que existe una estrecha relación entre la forma narrativa, el pensamiento y la práctica educativa. La narración de lo acontecido en el aula o lo pensado es una condición necesaria, aunque no suficiente, para el proceso de objetivación de la práctica. Contar las propias historias es convertirlas en objeto potencialmente de reflexión.

El conocimiento práctico es analizado por Schön (1992) como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Este autor considera que los conocimientos implícitos y tácitos pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante ejercicios de reflexión que implican que el docente se imbuya conscientemente en el mundo de su experiencia, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, intereses sociales. La reflexión supone un esfuerzo sistemático de análisis, de interrogación constante, de visión crítica.

A lo largo de este capítulo se ha visto que de acuerdo a la organización de los datos encontrados y por la interpretación que le di, concluyo que se obtuvieron evidencias de que el desarrollo de una práctica reflexiva no es cuestión aleatoria ni espontánea, sino que es producto de mediaciones con intenciones específicas para que el docente volteé a su práctica. La autorreflexión que se logra se ve en la recuperación que hacen de su práctica y su referencia a la dimensión personal, por dar cuenta de limitaciones y restricciones de la misma, o por evaluaciones como profesores, también, por la relación con la práctica de otros, por la discusión y el análisis con los colegas respecto de un tema que surge de la práctica. Aunque la reflexión es un proceso de naturaleza individual se ve

altamente favorecido por la interacción social y por una organización de trabajo que demande el establecimiento de relaciones con colegas.

La metacognición como tipo de reflexión, en sus dos vertientes: el conocimiento sobre los propios procesos y la regulación, control y proyección de acciones, tiene como referente necesario la toma de conciencia y requiere de mediaciones específicas que lleven a un análisis más profundo para dar el salto a los niveles posteriores, como regulación, control y proyección.

Los diálogos que dan espacio a la narración de experiencias son un instrumento para desencadenar la reflexión, no es que se reflexione y después se cuente o narre lo reflexionado ni es que primero se cuente o narre y después aparezca la reflexión, sino que es el mismo acto de narrar, de contar la experiencia lo que va desarrollando la reflexión.

Conclusiones

El desarrollo de una práctica reflexiva requiere condiciones tanto personales, de carácter individual como institucionales, que cobijen y estimulen este tipo de pensamiento; es necesario considerar el enfoque con que fue diseñado un programa de formación para docentes, para identificar la cabida que se le da al desarrollo de la reflexión como punto de partida para la reconstrucción de las prácticas, esto está en estrecha relación con el papel y función del docente que la institución está cuidando y propiciando.

Cuando un profesor se encuentra ante la disyuntiva de elegir estrategias de enseñanza o al compartir sus experiencias con otros docentes, se está ya favoreciendo la reflexión, creo que si además se intenciona en los programas específicos de actualización, sí es factibles ir convirtiendo esta reflexión esporádica en un hábito y en una práctica cotidiana. En este sentido las universidades con sus programas para actualizar y formar a sus profesores sí pueden brindar condiciones para desarrollar prácticas reflexivas, para formar docentes reflexivos.

Sin lugar a dudas los docentes reflexivos se hacen a partir de su práctica y utilizando ésta como su insumo principal, puesto que es la práctica misma una condición para la reflexión.

Un docente reflexivo tiene ante todo un pensamiento crítico que lo posibilita para la toma de decisiones, se halla libre de procedimientos rutinarios y actos impulsivos, pueden actuar de forma planificada, deliberada e intencional. Los docentes reflexivos son el elemento clave para los cambios macroscópicos que están demandando los sistemas educativos. Cambios que más allá de impactar las cifras y los indicadores educativos, inciden en la sociedad.

La manera en que el programa de formación docente, sobre el que hice la investigación que se reporta, desarrolla los procesos de reflexión y metacognición que pueden incidir en su práctica tiene que ver con los siguientes

aspectos que se abstraen de lo encontrado a lo largo de todo el proceso de investigación:

1. El diseño de secuencias de instrucción que demanden de los profesores producciones en las que se evidencia ante los demás su forma de trabajar en cualquiera de los tres niveles: él mismo (sus limitaciones o capacidades), sobre la tarea (se da cuenta de lo que hace o el resultado que espera) y la estrategia del procedimiento para la realización de la tarea.
2. La esfera didáctica va implícita en el contenido de programa, sin embargo, si se facilita su tratamiento a partir de la referencia y análisis institucional y personal resulta potencialmente reflexivo. Puesto que las limitaciones que el docente identifica tanto en el marco institucional como en su esfera personal es un detonante para la reflexión.
3. Establecer una organización social que favorezca el intercambio y que enfatice el diálogo desencadena la reflexión porque se amplifican los significados mediante la visión del otro, es por ello que las actividades que demandan la colaboración son las que permiten establecer el análisis personal a través del análisis que hacen los otros.
4. Las mediaciones que se analizaron no fueron suficientes para afirmar que los profesores lograron una reflexión metacognoscitiva. La toma de conciencia es una condición necesaria para la metacognición pero no suficiente para que los profesores puedan dar cuenta de cómo es que lo hacen. La toma de conciencia lograda es solo una metacognición inicial puesto que apenas presenta rasgos muy ligeros de una reelaboración, y es esta reelaboración, reconstrucción, la que vendría a movilizar la práctica del profesor, la que realmente incide en su labor diaria.

Entonces formar un docente reflexivo es propiciar que el profesor desarrolle la capacidad para observarse y escucharse a sí mismo, que pueda establecer un

diálogo consigo mismo sobre lo que hace y cómo lo hace, que se interroga sobre sus acciones e indague sobre sus procedimientos.

La visión analítica de un profesor no es un resultado circunstancial ni aleatorio, sino más bien intencionado y autorregulado, que se presenta por la combinación de las condiciones de la institución educativa que permite el espacio para la recreación y experimentación de las acciones que dentro del aula el profesor tiene y de las características personales, tales como la actitud y el compromiso que favorecen la práctica reflexiva.

Los procesos metacognoscitivos se convierten en un medio para una movilización de la práctica docente y el logro de un impacto mayor en procesos y resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

Este trabajo confirma la pertinencia de debatir en torno a la trascendencia de formar docentes críticos que reflexionen, se instaura en una perspectiva de transformación, que intenta devolverle al docente el poder de resignificar su práctica y trabajar por cambios educativos que deriven en verdaderos cambios sociales. Las interrogantes que surgen serían en torno a ¿cómo desarrollar estructuras reflexivas en los docentes?, esta investigación solo buscaba dar cuenta de que propiciando la reflexión era factible que el taller tuviera mayor impacto y entonces se movilizara la práctica del profesor, pero en el mejor de los casos solo llega a ese nivel, ahora tendría que seguir alguna investigación dirigida a identificar formas de intervenir para que el docente en su formación continua, se forme como docente reflexivo.

Aún creo que queda pendiente un seguimiento más puntual y prolongado a los aspectos de la práctica docente que se modificaron como producto de procesos y acciones reflexivas que no tuvieron una evidencia inmediata en el tiempo de recogida de información y análisis de la misma, asunto relacionado con la pregunta subsidiaria ¿Cómo es la relación que se presenta entre la reflexión que logra el docente y la movilización de la práctica?

Bibliografía

- Álvarez – Gayou J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Barnett (1992) *Improving Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Brown, A., (1987) “Metacognición, executive control, selfregulation and other mysterious mechanisms”. En F. E. Weinert y R. H Klywe (eds), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Brockbank, A. y Mc Gill, I. (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubacher, J. Case, C. y Reagan, T. (2000) *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1995) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Coombs, A. W (1979) *Claves para la formación del profesorado*. Magisterio Español, Madrid.
- Costa, A (2000) *Educational Leadership* (vol, 57, No. 7) Association for supervision and curriculum development, Virginia. EUA.
- Chrobak, R. (2001) “La metacognición y las herramientas didácticas” *Contextos de Educación*, año 4, num 5. Universidad Nacional de Comahue. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física, Buenos Aires, Neuquén, p.p. 123-145.
- Dávila, A. (1999). *Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas*. En: Delgado, J, y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.

- De Lella., C. (1999) I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la Formación Docente. Lima, Perú.
- Dewey, J. (2002) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Domingo, A. (2009) *Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria*. En: Revista Panamericana de Pedagogía No 15 pp. 33-57. España. Disponible en: <http://biblio.upmx.mx/textos/r0010488.pdf>.
- Doyle, W (1977) *Paradigms for Research on Teacher Effectiveness, Review of Research in Education*, V.5. Itasca, Ill, Illinois.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Ferry, G. (1991) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Fierro, C. Et al. (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flavell, J. H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. : F. E. Weinert y R. H. Kluwe (compiladores), Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fosnot, C. (1989) *Enquiring Teachers, Enquiring Learners: A Constructivist Approach to Teaching*. Nueva York, Teachers College Press.
- Guerra, C. (1995).; *Investigación-acción participativa en la periferia urbana de Salamanca*, en Cuadernos de la Red, nº 3 (Red CIMS), Madrid.
- Gimeno, S y Pérez Gómez, A. I. (2008), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, S y Pérez Gómez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Guerra, J. (2003) *Metacognición: Definición y enfoques teóricos que la explican*. Revista electrónica de Psicología Iztacala vol. 6. No. 2.
- Hammersley y Atkinson (1994) *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. Et al, (2001) *Aprender a Cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2006) *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

- ITESO (2006) *La formación en el ITESO: Un ejercicio para elegir*. Coordinación de Desarrollo Educativo, Dirección Académica. Guadalajara.
- Irwin, J (1987) What Is a Reflective / Analytical Teacher? Universty of Connecticut, Shool of Education.
- Kuhn, T. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*, México: FCE.
- Koop, C. B. (1982) Antecedentes of self-regulation: A developmental perspective, *Developmental Psichology*.
- Loya, H. (2008) Modelos Pedagógicos en la Formación de Profesores, en *Synthesis* 42. México: UACH.
- Messina, G (1999) Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa *Revista Iberoamericana de Educación* Número 19 Formación Docente.
- Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires: AIQUE.
- Moll, L (1993) Vygostky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires: AIQUE.
- Monereo, C. (1995) Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva?. *Revista Aula de Innovación Educativa*.
- Monereo, Carles (coord.) et al. (1998): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Pérez, A (1988) Autonomía y formación para la diversidad en Cuadernos de Pedagogía, no 161, Barcelona.
- Pérez, G (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, I y II*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, G. Gil, (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Sanjurjo, L. (2002) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.
- Schein, E. (1974) *Professional Education*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Schön, D. (1987) El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Van den Bergh, L., Ros, A. y Beijaard, D (2014) *Improving teacher feedback during active learning: effects of a profesional development program*. American Educational Research Journal 20 (10), 1 – 37 DOI 10.3102/0002831214531322.
- Woods, (1987) *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A (1991) *Los diarios de clase*. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: P. U.
- Zeichner, K. M. (1983) Alternative paradigms of teacher education, Journal of Teacher Education No. 34.